



Democracia y construcción de ciudadanía

Nuevos paradigmas, nuevos caminos





INSTITUTO ELECTORAL DEL DISTRITO FEDERAL

Consejero presidente: ISIDRO H. CISNEROS RAMÍREZ
Consejeros electorales: GUSTAVO ANZALDO HERNÁNDEZ
FERNANDO JOSÉ DÍAZ NARANJO
ÁNGEL RAFAEL DÍAZ ORTIZ
CARLA A. HUMPHREY JORDAN
YOLANDA C. LEÓN MANRÍQUEZ
NÉSTOR VARGAS SOLANO

Secretario ejecutivo: OLIVERIO JUÁREZ GONZÁLEZ

REPRESENTANTES DE LOS PARTIDOS POLÍTICOS

PARTIDO ACCIÓN NACIONAL

Propietario: OBDULIO ÁVILA MAYO
Suplente: JUAN PABLO SAAVEDRA OLEA

PARTIDO REVOLUCIONARIO INSTITUCIONAL

Propietario: MARCO ANTONIO MICHEL DÍAZ
Suplente: GUSTAVO GONZÁLEZ ORTEGA

PARTIDO DE LA REVOLUCIÓN DEMOCRÁTICA

Propietario: MIGUEL ÁNGEL VÁSQUEZ REYES
Suplente: FELIPE PÉREZ ACEVEDO

PARTIDO DEL TRABAJO

Propietario: ERNESTO VILLARREAL CANTÚ
Suplente: ADALID MARTÍNEZ GÓMEZ

PARTIDO VERDE ECOLOGISTA DE MÉXICO

Propietaria: ZULY FERIA VALENCIA
Suplente: MISAEL SÁNCHEZ SÁNCHEZ

CONVERGENCIA

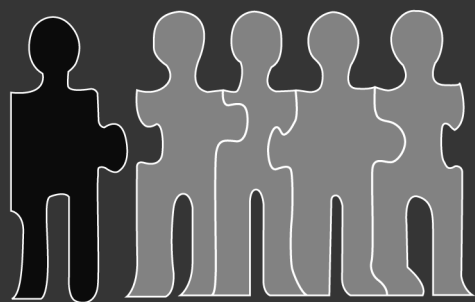
Propietario: ARMANDO LEVY AGUIRRE
Suplente: HUGO MAURICIO CALDERÓN ARRIAGA

NUEVA ALIANZA

Propietario: ADOLFO ROMÁN MONTERO
Suplente: SARA PÉREZ ROJAS

ALTERNATIVA SOCIALDEMÓCRATA

Propietario: HÉCTOR VÁSQUEZ AGUIRRE



Democracia y construcción de ciudadanía

Nuevos paradigmas, nuevos caminos

Memoria del foro

10, 11 y 12 de octubre de 2007

COMISIÓN DE CAPACITACIÓN ELECTORAL Y EDUCACIÓN CÍVICA

DIRECTORIO

PRESIDENTA

Consejera electoral YOLANDA C. LEÓN MANRÍQUEZ

INTEGRANTES

Consejero electoral ÁNGEL RAFAEL DÍAZ ORTIZ

Consejero electoral NÉSTOR VARGAS SOLANO

Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica

LAURA REBECA MARTÍNEZ MOYA, directora ejecutiva

Coordinación general: Guadalupe Polo Herrera, encargada del despacho de la Dirección de Educación Cívica

Coordinación de contenidos: Jorge Dragan Vergara Sánchez, jefe del Departamento de Convenios

Corrección de estilo: Nilda Iburguren, técnica especializada "A"

Diseño: Susana Cabrera, jefa del Departamento de Diseño y Producción

Diseño de forros y formación: Xavier Aguilar Barragán, supervisor de grupo "C"

Autores: María Rosa Buxarrais Estrada, Bradley A. U. Levinson, Athayde Fontuora Filho, Axel Didriksson, Citlalin Castañeda de la Mora, José Luis Gutiérrez Espíndola, Jorge Schiaffino Isunza, José Arturo López Candido, Jesús Cuauhtémoc Velasco Oliva, Maximiliano Reyes Zúñiga, Silvia Conde, Lucía Elena Rodríguez Mc Keon, Ana Corina Fernández Alatorre, Silvia Alonso Félix, Víctor Manuel Durand Ponte, Karina Velásquez Figuera, Víctor Zúñiga, Salvador Romero Ballivián, Jorge Luis Pérez Curmina, Thomas Cieslik, Claudia Castañeda, José Antonio Paoli Bolio, Roberto Gutiérrez López, Florentino Pérez Pérez.

D.R. © Instituto Electoral del Distrito Federal

Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica

Huizaches 25, colonia Rancho Los Colorines, delegación Tlalpan

14386 México, D.F.

www.iedf.org.mx

Ira. edición, diciembre de 2007

ISBN: 978-970-786-063-6

Impreso y hecho en México

Lo expresado en esta obra es responsabilidad exclusiva de los autores.

Ejemplar de distribución gratuita, prohibida su venta.

ISBN para versión electrónica: 978-607-7582-79-3

Índice

Conferencias magistrales

EDUCACIÓN CIUDADANA PARA EL FORTALECIMIENTO
DE LA CULTURA DEMOCRÁTICA
María Rosa Buxarrais Estrada11

ESTADO, ESCUELA Y SOCIEDAD CIVIL
EN LA FORMACIÓN CIUDADANA: REFLEXIONES DE
UN OBSERVADOR PARTICIPANTE
Bradley A. U. Levinson29

EDUCACIÓN CÍVICA Y URNA ELECTRÓNICA
Athayde Fontuora Filho53

Panel 1

ALCANCES, LIMITACIONES Y RETOS CONJUNTOS
DEL ESTADO, LA ACADEMIA Y LA SOCIEDAD CIVIL
EN LA EDUCACIÓN CÍVICA

LA EDUCACIÓN COMO DERECHO
PARA LA FORMACIÓN
DE UNA NUEVA CIUDADANÍA
Axel Didriksson73

DE LA SOCIALIZACIÓN POLÍTICA A LAS DIMENSIONES
PERSONALES DE LA DEMOCRACIA: TEMAS PARA LA
REFLEXIÓN EN TORNO A LA EDUCACIÓN CIUDADANA
Citlalin Castañeda de la Mora 79

LA FORMACIÓN CIUDADANA EN LA ESCUELA:
LOS RETOS DE UNA EDUCACIÓN
PARA LA DEMOCRACIA
José Luis Gutiérrez Espíndola 89

Panel 2

PARTIDOS POLÍTICOS Y CONSTRUCCIÓN
DE CIUDADANÍA:
RETOS Y PERSPECTIVAS

PALABRAS DE JORGE SCHIAFFINO ISUNZA113

PARTIDOS POLÍTICOS
Y CONSTRCCIÓN DE CIUDADANÍA

José Arturo López Candido119

UN NUEVO RUMBO PARA LA NACIÓN

Jesús Cuauhtémoc Velasco Oliva 127

PALABRAS DE MAXIMILIANO REYES ZÚÑIGA133

Panel 3

TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS
EN LOS PRINCIPALES
ENFOQUES DE LA EDUCACIÓN CÍVICA

CONSTRUIR CIUDADANÍA. IMPLICACIONES PARA LA
EDUCACIÓN FORMAL

Silvia Conde141

ACERCA DEL LÍMITE DE LA VÍA CURRICULAR
PARA RECONSTRUIR LA FORMACIÓN DE CIUDADANÍA
EXISTENTE EN LA ESCUELA

Lucía Elena Rodríguez Mc Keon211

PARA PENSAR LA EDUCACIÓN DEL SUJETO CIUDADANO	
Ana Corina Fernández Alatorre	227

Panel 4

PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN CÍVICA

PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN CÍVICA	
Silvia Alonso Félix	245

PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN CÍVICA

Víctor Manuel Durand Ponte	253
---	-----

REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN CÍVICA DESDE LA
EXPERIENCIA DE HAGAMOS DEMOCRACIA

Karina Velásquez Figuera	263
---------------------------------------	-----

Panel 5

EL PAPEL DE LOS ÓRGANOS ELECTORALES
EN LA EDUCACIÓN CIUDADANA Y LA
CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA

LA COMISIÓN ESTATAL ELECTORAL DE NUEVO LEÓN
Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA

Víctor Zúñiga	271
----------------------------	-----

LA EDUCACIÓN CIUDADANA Y DEMOCRÁTICA
EN EL ORGANISMO ELECTORAL DE BOLIVIA:
UNA VISIÓN DE CONJUNTO

Salvador Romero Ballivián	277
--	-----

EL PAPEL DE LOS ÓRGANOS ELECTORALES
EN LA EDUCACIÓN CIUDADANA Y LA
CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA

Jorge Luis Pérez Curmina	285
---------------------------------------	-----

Panel 6

LA EDUCACIÓN POLÍTICA Y CÍVICA: EL MODELO ALEMÁN
Y SU EXPERIENCIA EN EL MUNDO

LA EDUCACIÓN POLÍTICA Y CÍVICA:

EL MODELO ALEMÁN Y SU EXPERIENCIA EN EL MUNDO

Thomas Cieslik293

LA EDUCACIÓN POLÍTICA Y CÍVICA EN LA UNIÓN EUROPEA

Claudia Castañeda307

Panel 7

EDUCACIÓN, CIUDADANÍA Y MINORÍAS

FORMACIÓN CIUDADANA EN EL MUNDO INDÍGENA
DE MESOAMÉRICA

José Antonio Paoli Bolio 313

EDUCACIÓN, CIUDADANÍA Y MINORÍAS

Roberto Gutiérrez López..... 327

LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN UNA SOCIEDAD
COMPLEJA Y MULTICULTURAL: EL CASO DE CHIAPAS

Florentino Pérez Pérez333

Conferencias magistrales

Educación ciudadana para el fortalecimiento de la cultura democrática*

María Rosa Buxarrais Estrada

Me gustaría empezar con una cita de Delors, quien ha dicho que educar es ofrecer brújulas para navegar en tiempos complicados. Hoy estamos, de hecho, en un tiempo muy complicado en todos los sentidos.

No voy a hacer aquí un análisis de la situación de la sociedad actual, sólo me voy a detener en algunos puntos, quizá para luego apoyarme en el momento de explicar qué se entiende por educación ciudadana y cuáles son los pasos para promocionar esa educación ciudadana, de manera que consigamos que nuestros chicos y chicas, nuestros niños y niñas sean ciudadanos, ya no digo futuros, sino actualmente ciudadanos, que promocionen la democracia en todo momento y en su vida cotidiana, que es realmente el lugar más apropiado aparte de la vida pública.

A partir de aquí me gustaría también señalar que, a veces, cuando hablamos de educación ciudadana o de educar en valores, cometemos, desde mi punto de vista, una redundancia, ya que cuando educamos, educamos para la ciudadanía, para la democracia, para los valores: se supone que éste es nuestro principal cometido como profesionales de la educación que somos.

Pero en cada país, en función del contexto en que se vive, en función de la legislación vigente, en función de cómo se han desarrollado incluso las teorías psicológicas, pedagógicas, y de cómo se lleva a la práctica esta pedagogía en las escuelas, hay que tomar en cuenta todas estas particularidades para avanzar en la búsqueda de una forma eficaz para construir democracia.

* Texto reconstruido a partir de la versión estenográfica de la conferencia.

En España el tema de la educación para la ciudadanía es un tema en debate, un tema bastante conflictivo, porque ahora se nos “impone” desde el Ministerio de Educación la práctica de la ciudadanía en las aulas como asignatura obligatoria para los alumnos de secundaria.

Desde mi punto de vista, al considerar determinados sectores la medida como una imposición la malentienden, puesto que siempre ha existido este tipo de educación para la ciudadanía, con sus más y sus menos.

No hay que tomarla como una imposición, sino como una llamada de atención respecto de los problemas que existen en nuestra sociedad, los cuales requieren que hagamos un alto, un esfuerzo para desarrollar estas cuestiones y poder avanzar en una educación que vaya en esa línea. El que ahora y no antes se esté hablando de ciudadanía, en España concretamente, quizá sea por una cuestión de tipo político.

Lo que sí preocupa es que actualmente hay una especie de llamada a la ciudadanía o a la educación ciudadana, precisamente por los problemas de convivencia que existen, convivencia en todos los niveles, no solamente en las aulas, sino convivencia social.

De hecho, hay una serie de datos que a mí me preocupan y me hacen pensar que la educación ciudadana tiene más sentido ahora que antes. Datos alarmantes, desde mi perspectiva: en 2003 hubo 1 600 000 muertes violentas en el mundo, siendo el suicidio la causa principal de estas muertes: 50% eran suicidios, 31% homicidios. Más de 1/3 de los adolescentes estuvieron implicados en lucha física en el último año, y 5% de jóvenes están en estado de depresión.

A ello se suman otros datos, como el índice de fracaso escolar y el de ausentismo escolar. Todas estas cuestiones son las que creo que nos deben preocupar en primer término, más que decir vamos hacer un programa de educación para la ciudadanía. En realidad, yo pienso que hay problemas en el mundo que deben hacernos reflexionar acerca de cómo llevar a cabo este tipo de educación.

Hay que considerar la situación de la sociedad actual en relación con cuestiones que van ligadas a la educación ciudadana. Por ejemplo, hay un déficit de participación política y de civismo, hay un déficit de participación, ¿por qué?, porque muchas veces la ciudadanía no con-

fa en las instituciones y tiene una marcada desconfianza de que la institución pública pueda atender a sus necesidades y pueda hacer algo para cubrir las.

Existe deserción social e individual de compromisos sociales colectivos, pocas personas se implican en proyectos colectivos y los llevan a fin. Pueden empezar a implicarse pero luego existe una especie de tendencia a la dejadez y a pensar más en uno mismo que en los demás.

También la delincuencia, la violencia, el racismo, la xenofobia, todo esto va en aumento en el mundo en que vivimos. Siento que muchas familias ya han desertado de la tarea de educar a sus hijos por los problemas que genera este tipo de educación o porque en determinada edad los hijos parece que se nos descontrolan o se nos van de las manos. La adolescencia es una etapa de la vida difícil de afrontar para los padres y madres de familia en una sociedad como ésta, donde las tecnologías de la información y la comunicación están a la orden del día, al alcance de la mano, y conllevan cambios en la manera de vivir la vida y en las relaciones que chicos y chicas tienen con los demás.

Nos debe preocupar también, o nos preocupa, como profesionales de la educación, la educación multicultural, la educación multicultural de los países que se deba a la emigración. Todos los países ya tenemos personas que vienen de otros lugares a buscar la vida, a sufrir, vienen con la idea de sufrir menos en el país de acogida y resulta que los que estamos en este país los acogemos de mala manera.

Esto para mí es una incidencia que en el nivel educativo hay que desarrollar prioritariamente, la educación ciudadana en el sentido de acogida de educación para la austeridad, para la compasión, para ver qué podemos hacer para que estas personas que vienen a buscar una mejor vida estén realmente integrados y sean evidentemente ciudadanos como todos los demás.

Algunos autores hablan de un resquebrajamiento del tejido social, de los vínculos sociales y de una disolución de lo que son los marcos éticos de referencia.

Ante este panorama, sin ánimo de ser apocalíptica, de decir no hay nada que hacer –porque en tal caso no estaría aquí hoy–, sino con el

deseo de vislumbrar caminos de salida para esta situación, considero que la promoción y el fomento de la educación ciudadana constituyen un factor protector y se vuelven, por lo tanto, una tarea de responsabilidad pública. Es preciso no escatimar recursos para ello, para el desarrollo de la vida social y cultural, priorizando a los que necesitan más apoyo para incorporarse a la ciudadanía.

Sabemos que el concepto de ciudadanía es histórico y dinámico, y por esta razón sus contenidos van variando a lo largo de la historia de las sociedades. Me centraré aquí en una idea de ciudadanía, o, mejor dicho, en cómo algunos autores clasifican a los ciudadanos. Ellos distinguen tres tipos de ciudadanos.

El ciudadano *personalmente responsable* es aquel que cumple con los deberes normalmente estipulados por su comunidad, es aquel que hace lo que debe hacer en su comunidad. El ciudadano *participativo* es el que da un paso más, se implica en asuntos cívicos y sociales y en asuntos de su comunidad y realiza acciones para que estos asuntos vayan para adelante. El tercer tipo, el ciudadano *deseable*, es el ciudadano orientado a la justicia, que además juzga críticamente las necesidades sociales y lucha por su transformación.

El último de los tipos mencionados, el ciudadano deseable, es el ciudadano que queremos, para educar. ¿Para qué vamos a educar? Para conseguir un ciudadano realmente responsable, participativo, pero que además se oriente a la justicia, que quiera cambiar las cosas que ve injustas en su entorno más próximo.

¿Qué significa ser un buen ciudadano? Este ciudadano que queremos debe ser capaz de hacer uso de su libertad. La libertad, qué bonita palabra y qué difícil de llevar a la práctica. El que sabe hacer uso de su libertad sin tener ningún tipo de acción que pueda perjudicar a los que le rodean, se conduce de acuerdo con unas reglas vigentes. Evidentemente, la sociedad en que vive tiene reglas, y estas reglas, impuestas o no, están allí para cumplirlas.

También es evidente que para no cumplirlas, en algunos casos, pero en principio el ciudadano, el buen ciudadano, sería aquél que sabe que existen estas reglas. Por eso, la educación de la ciudadanía

conlleva una formación en cuáles son estas reglas que están presentes en la sociedad y cuáles son las reglas que luego habrá que tener en cuenta para actuar en el vivir cotidiano.

La educación de la ciudadanía excluye la violencia para la resolución de conflictos; si excluye la violencia, quiere decir que promueve el diálogo. El diálogo es la única forma legítima para resolver conflictos, y así lo entendemos y así lo proponemos como propuesta pedagógica a desarrollar.

Así, el ciudadano es capaz de argumentar y pactar los desacuerdos gracias a este diálogo, es capaz de llegar a acuerdos y consensar. También en algún momento es capaz de disentir, porque el disenso también es positivo. Pero siempre que uno disiente es porque ha tenido oportunidad o porque se le ha mostrado esa oportunidad de llegar a acuerdos.

Este ciudadano de que hablamos asume las consecuencias de las acciones, es responsable de lo que hace, eso es casi, diríamos, uno de los valores, como se verá, el más importante de toda la perspectiva de educación ciudadana que nosotros desarrollamos. El ser responsable de lo que uno hace, porque de esa manera podrá actuar acorde con ese pensamiento.

Valorar y aceptar la autoridad, aunque siempre atento a sus decisiones, ponerse en el lugar del otro, desarrollar la capacidad empática, el ponerse en el lugar del otro, poder sentir, pensar, juzgar como piensan los demás.

A pesar de que es distinto, de que tiene otras formas de pensar y de ver la vida, otras maneras de vida feliz, como dice la filósofa Adela Cortina, quien afirma que cualquier ciudadano o ciudadana tenemos nuestra idea de la felicidad, nuestro modo o nuestra forma de ser feliz, que evidentemente difiere de la del que tenemos al lado.

Y claro, poner de acuerdo distintos modos de vida feliz. Esto realmente es un reto para la educación, y cuidar el medio, tanto como nos preocupamos por los demás, o incluso diría más, como nos preocupamos por nosotros mismos, porque aparte de todas las características señaladas de la sociedad actual, hay una que nos puede preocupar o nos puede hacer pensar, diría yo, que es el egoísmo exacerbado que hoy día viven las personas, las sociedades, el pensar siempre en uno mismo.

Yo no quiero decir que no se deba pensar en uno mismo, pero pensar en uno mismo sin necesidad de hacer daño a los que se tiene alrededor.

Por lo tanto, educar a la ciudadanía supone una educación en valores, en valores democráticos, en valores éticos, valores que nos van a ayudar a llevar a cabo acciones que van a ser acciones morales o éticas si en su base están estos valores.

Hay una serie de ingredientes, diría, para una educación ciudadana; de hecho, son los que hacen que pensemos en cómo vamos a llevar a la práctica esta educación ciudadana.

El primer ingrediente es un currículum, una materia, una asignatura. La formación cívica y ética o cívica y ciudadana tiene una serie de temas a desarrollar, unas temáticas, que después se verá cómo se evalúan.

Otro problema que tenemos en España –supongo que aquí también– es cómo evaluamos el resultado de un proceso de educación para la ciudadanía. A mí se me ocurren muchas formas de evaluar, de hecho hemos trabajado en ello, el proceso de educación para la ciudadanía.

Uno de los ámbitos que debe atender una política educativa es el de la formación del profesorado, de los y las docentes que están día a día en las aulas. Ellos son casi, en mi concepto, junto con los niños y niñas, los protagonistas de esta educación ciudadana.

Considero que la formación de los profesores es crucial, y no me refiero tanto a lo que les vamos a enseñar, sino a que la formación docente tiene que ir acorde con una actitud especial del docente, específica, puesto que si el docente no quiere promover una ciudadanía activa, una ciudadanía responsable, por más que se lo forme difícilmente lo hará.

Por lo tanto, la formación es importante, pero debe haber antes una actitud favorable al desarrollo de estos valores, a la promoción de esta ciudadanía activa.

En cuanto al currículum de educación ciudadana, desde mi punto de vista, habría tres partes a trabajar. Una sería la cultura política, es decir, el conocimiento de las instituciones sociales, las políticas y el civismo, la constitución, la diversidad cultural de cada país.

Esto debe estar acompañado por el desarrollo de un pensamiento crítico y de ciertas actitudes y valores. Por ejemplo, el reconocimiento y el respeto a uno mismo, el conocerse bien a uno mismo para luego incidir en el conocimiento de los demás es fundamental, desde mi punto de vista, para poder revisar acciones que puedan conllevar solidaridad o respeto al otro. Es muy importante fomentar ese conocimiento mutuo, el conocimiento mío pero también el conocimiento de los demás, de sus necesidades, de sus preocupaciones, de sus formas de entender el mundo.

Para poder lograr la consolidación de un espíritu solidario, habría que incluir en el currículum estrategias para combatir el racismo, la xenofobia.

En tercer lugar, hace falta una participación activa –valor también escaso, como hemos visto por los bajos índices de participación ciudadana en las votaciones de cualquier país.

Hoy día, la desconfianza de que el voto sea útil puede quizá desalentar en la gente la realización de acciones para cambiar la sociedad, por lo tanto, sería bueno promover la implicación de la sociedad en la comunidad, ofrecer experiencias prácticas, vívidas, vivenciar la democracia en los centros escolares y desarrollar iniciativas que conlleven la práctica de valores democráticos.

Pero todo este currículum tiene que ir acompañado de unas políticas educativas y de políticas sociales que promuevan la estabilidad democrática, que promuevan la equidad social, es decir, pensar que todos somos iguales y debemos ser tratados de igual manera. La equidad es un paso más adelante de la igualdad, por lo que hay que promover el desarrollo económico de los pueblos para que no haya estos índices de pobreza tan elevados, menos aún en la población infantil.

Promover políticas educativas de transmisión de valores, porque la escuela es, desde mi punto de vista, la institución que por excelencia transmite valores, pero sin olvidar que hay otra institución que debe también transmitir valores y que los transmite, la familia.

A veces hablamos de educación ciudadana en la escuela, pero debemos también pensar en cómo padres y madres de familia estamos educando a la ciudadanía, sobre todo dentro del hogar, en el clima que

allí respiran, en cómo son las relaciones paterno-filiales dentro de su hogar, cómo se toman las decisiones. El aprendizaje que se lleva a cabo en la familia podrá luego ser más trabajado en la escuela, más desarrollado; la escuela tiene como base ese trabajo en la familia.

De hecho, últimamente estamos desarrollando un programa para educar ciudadanía en familia, para que la familia sea o se dé cuenta sobre todo de la importancia que tiene, y de cómo trata a sus hijos y cómo lleva a cabo su tarea pedagógica, porque, como hemos visto, muchas familias han desertado de su tarea educativa, a lo mejor por la situación tan difícil que viven.

Yo no sé bien, pero, por lo que conozco, también aquí hay muchos divorcios, como en España. Los divorcios van en aumento cada día, y esto hace que haya un rompimiento de lazos familiares, que tiene una consecuencia en niños y niñas si dichas rupturas no se manejan bien. Aunque se lleven bien, de todas maneras hay consecuencias importantes. Las familias también deben sobrevivir el día a día, la cuestión económica es fundamental para su buen funcionamiento, por lo que estas políticas de transmisión de valores no tienen que centrarse solamente en la escuela, sino que también deben poner énfasis en cómo estas familias pueden educar en valores.

Evidentemente, la otra política que debe desarrollarse, por ser tan multiculturales y con tanta inmigración los países en que vivimos, es una que sea capaz de construir identidades en solidaridad y pluralidad. No se trata de que cuando una persona viene de otro lugar, se lleve a cabo esto que se llama la inmersión, la integración, la adaptación a la cultura propia del país.

Eso puede tener sus aspectos positivos, pero hay que dejar que la cultura del país de origen se desarrolle también en el país de acogida. Considero que es importante la construcción de una identidad compartida; no se trata de una identidad única, sino de una identidad que puede ser multifactorial, es decir, integrada por muchos factores a la vez.

Por lo tanto, se nos plantean una serie de preguntas en relación con la educación ciudadana para incluir a todos los que podamos, al máximo de personas posible.

¿Qué modelo de ciudadanía procuramos como ideal? ¿Qué valores y estilos de vida es necesario promover?, ¿qué modelo de escuela para una educación inclusiva?, ¿qué modelo de profesorado? Como decía, el profesorado también es un tema importante.

Para responder esas preguntas, debemos identificar cuáles son aquellos elementos que constituyen lo que nosotros entendemos como educación ciudadana que promueva la calidad en la educación.

Para ello tenemos unas vías de aprendizaje ético. El aprendizaje ético, entendido como el resultado de una educación ciudadana y en valores, siempre es un resultado, puesto que se ha conseguido una serie de hábitos, de conductas, que hemos incorporado en el quehacer cotidiano.

Es decir, yo puedo educar en el valor de la democracia, pensar que mis hijos van a ser buenos ciudadanos, en el sentido que antes he mencionado, pero eso no lo puedo saber hasta que no lo vea en su quehacer cotidiano, en su comportamiento día a día, no solamente en la casa, sino en la escuela y en todos los contextos de relación social.

Por lo tanto, estos comportamientos suponen aprendizaje. Es difícil constatar la educación en valores solamente mediante preguntas. Si a alguien se le pregunta qué valores posee, podrá decir: soy una persona justa, solidaria, respeto al compañero, soy una persona que promueve la libertad, que va en contra del racismo.

Esto queda muy bien decirlo con palabras, pero el problema, el problema que de hecho constatan todos los docentes son las conductas. ¿Qué hacemos para que esto realmente sea verdad?, ¿hemos incorporado estos valores a nuestro comportamiento? La incorporación al comportamiento supone el aprendizaje ético del que estoy hablando.

Las vías de aprendizaje ético las podemos resumir en tres, seguramente de estas tres saldrían otros caminos, pero el primer camino –que a veces se olvida desde la teoría– es el ejercicio y la práctica de la ciudadanía, que es la manera como se promueven esos valores ciudadanos.

A través de acciones, de dar las oportunidades a los chicos y chicas, a las personas, de ejercer esa ciudadanía, de ejercitarla, en el sentido más propio del término, de actuar como un ciudadano. Por lo tan-

to, no podemos quedarnos en discursos muy bonitos en el aula, hay que dar oportunidad a la acción, promover esa acción ciudadana.

Sabemos, o deberíamos saber, que somos modelos a imitar en cuanto somos modelos para nuestros hijos e hijas, para nuestros compañeros, para las personas que están a nuestro alrededor. Y a veces, al que hay que decirle con más énfasis esta idea es al profesor; el profesor es un modelo que, aunque no imparta educación ciudadana de manera explícita, lo está haciendo implícitamente.

¿Cómo trata a sus alumnos?, ¿cómo les habla?, ¿cómo los mira? ¿cómo los sitúa en el espacio físico de un aula? Esto es una forma de establecerse como modelo a imitar. El profesor que es autoritario, que siempre tiene la última palabra, que no deja participar, difícilmente podrá promover esos valores educativos del respeto al otro, del pensar que el otro puede tener el mismo valor que uno, del considerar al otro un interlocutor válido, del pensar que todos podemos estar en un plano de simetría a la hora de establecer un diálogo.

Todas estas consideraciones hacen que pensemos en nosotros mismos, en cómo actuamos y cómo somos modelos para los que nos rodean. Pero además de eso hay otro punto, es decir, nos comportamos, somos modelo, pero tenemos momentos de reflexión individual, de enfrentarnos a nosotros mismos, de preguntarnos: ¿cuáles son nuestros valores?, de revisar nuestras formas de actuar, y eso dice elaboración y construcción, autónoma y personal, de matrices de valores. Esto conlleva espacios de reflexión, espacios de reflexión propios con la vida tan ajetreada que llevamos.

A veces no los consideramos, y pienso que es básico pensar en uno mismo, pensar en cómo este uno mismo se lleva con los demás y cómo establece estas interrelaciones que le pueden redituarse a la hora de ser un mejor ciudadano.

Estas tres vías, estos tres caminos que convergen en uno, no deben estar separados, deben estar juntos y el profesional de la educación debe tenerlos en cuenta a los tres, es decir, que si se dan actividades en un centro educativo, en la institución deben hacerse actividades desde las tres formas de un pensar individual, íntimo, de un relacionarse

con los demás, por lo tanto, verlos como modelos, y de una práctica social o fluida, ejercida siempre que se pueda.

Además de esto, hay otra serie de factores que consideramos cuando educamos a los ciudadanos, factores como los estilos de vida familiar, cómo es la vida dentro de las familias. Pensemos cómo ha sido nuestra vida familiar, cómo es nuestra vida actual, y pensemos si podemos hacer algo para cambiar, yendo, pensando en ese final del camino que es una democracia o una educación ciudadana consciente y activa.

Las relaciones con los iguales, que es con quienes más convivimos día a día, con quienes nos relacionamos básicamente. La escuela es un ámbito que a veces se olvida, porque es más fácil, como decía antes, para un profesor controlar a su grupo de alumnos teniéndolos callados y sin rechistar. Es mucho más fácil controlarlos así que dejando que hablen entre ellos, discutan, dialoguen, incluso que dialoguen con el profesor mismo, porque esto a veces pone en duda muchas de las cuestiones que él está desarrollando.

Este es un ámbito que hay que tener muy en cuenta para la educación ciudadana, el ámbito de los iguales, donde hay que observar cómo se establecen estas dinámicas entre iguales. Luego, hay que observar cómo son nuestros líderes políticos, sociales, o líderes incluso del mundo del deporte, del mundo de la comunicación, ellos nos están mostrando una forma de ser y de actuar que puede ir totalmente en contra de una educación ciudadana.

Eso a mí me hace pensar en un programa de televisión, que en España está muy de moda entre los chicos adolescentes, especialmente entre las chicas: el programa *Modelo 2007*. En él se hace primero una selección de una serie de chicas muy guapas, altas, que van a ser modelos, modelos de pasarela. El programa comprende todo el proceso de formación de estas jóvenes, a las que se reúne en una academia donde tienen distintos profesores y actividades.

Lo que quiero señalar es una palabra que se emplea con frecuencia en el programa: la palabra *nominación*, cuyo significado se ha cambiado. Antes, una persona nominada era alguien que tenía una serie de

valores positivos, alguien que había que distinguir: un nominado para un premio Nóbel, un nominado para un Oscar.

Ahora, sin embargo, el nominado es alguien a quien se va a echar del lugar; se le nomina para excluirlo, para sacarlo de ahí. Este es un fenómeno que nos debe preocupar como educadores: cómo las palabras van cambiando su significado en función de cómo los medios de comunicación las utilizan.

Yo tengo cuatro hijos, una es una *fan* de este programa, y cuando habla con sus amigas usa el término con el mismo sentido: “te voy a nominar”, les dice. Este es un término que forma parte de un vocabulario, y el cambio en su significado puede llevar a cambiar toda una manera de expresión en esa cultura.

El hecho nos debe mover a pensar en el liderazgo político-social de la comunicación, para estar muy conscientes de cómo se lleva a la práctica y no romper con toda una dinámica y un proceso de educación para la ciudadanía que va en una línea.

También pensamos en modelos de convivencia en los espacios de juego, momentos lúdicos en sociedades que se vuelven cada vez más lúdicas al tener las personas más tiempo libre, o al menos esto es lo que se pretende, más tiempo libre que hay que ocupar de alguna manera, y este tiempo libre hay que saberlo también gestionar para que tenga una incidencia en la educación ciudadana.

El modelo de escuela que tenemos, una escuela que debiera, desde mi punto de vista, ser inclusiva, es decir, una escuela que no discrimine a nadie, ni por su etnia, ni por su cultura, ni por su religión, ni por su déficit económico o socioeconómico. Cualquier persona debe tener derecho a estar en esa escuela y ser tratado de manera equitativa, igual.

Otra cuestión, que ya he comentado antes: la acción del profesorado y de los educadores. Eso ya compete a la escuela, ¿cuáles son estos escenarios educativos escolares que nos van a permitir educar en esta ciudadanía democrática y promover ciudadanía responsable y activa para que luego pueda participar en la sociedad?

Primera cuestión: el clima de la institución, que no es el clima meteorológico de la institución, sino la atmósfera que se respira en

ella, si hay un buen talante entre los compañeros, si los profesores se llevan bien entre ellos, porque muchas veces pretendemos un programa de educación ciudadana y los mismos docentes están peleados.

¿Cómo vamos a plantear programas de educación en valores democráticos si no hay un buen entendimiento entre los que los van a llevar a la práctica? La primera cuestión que hay que revisar, entonces, es ¿cómo es este clima?, ¿es un clima democrático? ¿es un clima donde todos participemos por igual, donde se nos dé voz y voto a todos, donde todos trabajemos?

La acción del profesorado, como decía antes, esta actitud positiva frente a la realización de acciones que impliquen estos valores de manera implícita, no solamente explícita, la interacción entre los contenidos curriculares, un currículum en el que se tengan en cuenta todos estos aspectos.

Por lo tanto, son todos los docentes quienes deben responsabilizarse de un tipo de educación ciudadana, de valores. Por otro lado, se plantea que esto ya debe ocupar un espacio y un tiempo concretos mediante una asignatura, una formación específica, la organización de un tiempo y un espacio. Para mí esto es bueno, las dos propuestas deberían ser posibles y factibles.

No solamente la transversalidad, la transversalidad implica compromiso del equipo de los profesores, pero, por otra parte, una asignatura no está de más, porque afianza o da oportunidad de trabajar ciertos aspectos que con la transversalidad a veces se olvidan.

Como es transversal, parece que ya todos lo trabajamos, pero nadie hace nada específico y concreto, por lo tanto, es importante que haya contenidos curriculares, que a veces están apoyados por libros de texto o materiales específicos.

Algo que me parece muy importante es que la escuela esté en contacto continuo con la comunidad, que no sea ajena a ésta, que esté implicada en proyectos comunitarios, en proyectos colectivos, porque sin esta atadura, sin este anclaje en la comunidad, difícilmente podrá hacer nada, difícilmente podrán ver los alumnos cómo llevar a cabo prácticas de educación ciudadana, específicas y concretas.

De hecho, también ahora estamos empezando a desarrollar en España algo que se llama aprendizaje en servicio, que consiste en que determinadas prácticas de educación en valores y de educación ciudadana se lleven a cabo fuera de la escuela, en la comunidad.

De hecho, se aprende más. A lo mejor un chico de la secundaria, yendo a enseñar a leer a una persona mayor a su casa, aprende mucho más de valores que con muchas clases en la institución escolar.

Por lo tanto, el aprendizaje en servicio es algo que se está incluyendo actualmente, incluso en la currícula escolar, como algo añadido a las tareas que se vienen haciendo día a día.

Veremos ahora cuáles son los objetivos de la educación ciudadana para esta inclusión social de la que vengo hablando. Son dos cuestiones: aprender competencias éticas y aprender competencias ciudadanas. El aprendizaje de competencias éticas, en este sentido, está relacionado con tres cuestiones.

La primera, aprender a actuar de manera autónoma en la construcción de nuestra personalidad moral o ética. Siempre decimos que hay que construir una personalidad ética, y que la educación constituye una buena parte de la educación escolar, una buena parte de esa construcción de la personalidad ética.

Desde nuestra perspectiva, la personalidad ética o moral tiene ocho componentes, entre los que está el conocerse bien a uno mismo, es decir, autoconocimiento, autorregulación y autonomía, capacidad de diálogo, capacidad para transformar el entorno, habilidades sociales, habilidades para poder dialogar. También habilidades dialógicas y, de hecho, la comprensión crítica de la sociedad que nos rodea y de lo que sucede en ella.

Todo esto debe ir de la mano del desarrollo del juicio moral. Sin un desarrollo del juicio moral, de una capacidad de razonamiento moral, también es difícil poder llevar a cabo este tipo de competencias éticas.

Todo va relacionado con la práctica, con el hacer cosas, el participar, el implicarse, en este caso en proyectos colectivos, proyectos colectivos que es muy interesante que sean los propios chicos y chicas

quienes los diseñen, los elaboren, los piensen y luego los lleven a la práctica. Que no sean algo impuesto por los adultos, sino que sean proyectos pensados por los propios jóvenes.

Se trata de practicar el ejercicio de la responsabilidad. La responsabilidad se puede educar desde que uno es bien pequeño, desde que comenzamos con la escolaridad, siendo responsables de pequeñas cosas en la familia, de la escuela. Una persona responsable tiene muchos puntos a favor para ser una buena ciudadana.

Se busca la ciudadanía activa, la ciudadanía que no se queda observando o siendo agente pasivo de lo que le están dando, porque hay personas que tienen esta tendencia, ciudadanos que piensan que ya se lo darán todo, que le van dar salud, le van a dar educación, le van a dar vivienda. Parece que el Estado se ha convertido en el que lo da todo, y el ciudadano en el que lo recibe todo sin dar nada a cambio.

Y eso no debería ser así. La ciudadanía activa supone que si queremos que el Estado nos lo dé todo, nosotros también debemos dar todo lo que podamos al Estado, en el sentido de hacer cosas para el bien común, este bien común tan difícil, tan reclamado por todos, pero al que nos cuesta tanto aportar, porque supone sacrificar bienes individuales y eso a nadie le gusta. ¿Quién quiere sacrificar algo propio para el bien de los demás? Pocas personas, efectivamente. Sí hay personas que lo hacen, pero es algo que se debe preparar. Para ello es muy necesario desarrollar el valor de la participación. Y, evidentemente, también la inclusión social.

Incluir socialmente a todos significa no tener prejuicios, no juzgar al otro, lo cual es algo innato en el ser humano. Hay unos teóricos de la psicología social de la escuela francesa que hablan de que la tendencia primera del hombre es categorizar, clasificar, y clasificamos en los que están fuera de mi grupo y los que pertenecen a mi grupo. Cualquier persona, desde que nace, clasifica constantemente. Nos vamos relacionando con personas, y los que son más próximos a nosotros los consideramos en nuestro grupo, a la vez que a los que no nos gustan porque piensan distinto, los excluimos. Eso es una constante de la humanidad que puede generar muchos problemas, y de hecho lo está

haciendo. La falta de inclusión social nos lleva efectivamente a la exclusión social.

La educación ciudadana debe entenderse desde distintos puntos, desde lo cotidiano, desde el día a día. No hace falta plantearse grandes retos de la humanidad. Evidentemente, cuando se trata la educación ciudadana hay que pensar en este mundo, en este macromundo, en los problemas ambientales que nos afectan a todos, en los problemas de globalización. Efectivamente, hay que ser conscientes de que eso existe, pero también hay que ir a lo más cercano, desde las relaciones de igual a igual en las escuelas, las familias, hasta lo más íntimo y personal de cada uno, como el vecino que tengo al lado de mi casa, que tiene muchos problemas y a quien puedo ayudar.

Debe procurarse el diálogo participativo y democrático. El diálogo es un objeto de aprendizaje, no hemos nacido con ese atributo y hay que aprender a dialogar. Si no se realizan acciones desde la escuela para el aprendizaje del diálogo, no sabremos dialogar. Hay personas que quizá tendrán más facilidad que otras para establecer diálogos y podrán expresar mejor sus ideas y contrarrestar las opiniones negativas que tengan de sí mismas. Podrán trabajar mucho en eso, pero en general el diálogo se aprende, y se aprende de una manera concreta. Por lo tanto, hay que enseñar a dialogar para luego promover esa participación democrática.

Hay que promover el respeto a la vida y a la dignidad humana. Muchas veces se pierde de vista este respeto, y a veces los medios de comunicación nos ayudan a no respetar al que tenemos delante, porque promueven formatos televisivos en los que se atenta contra la dignidad de la persona, contra su intimidad, no se la respeta y, claro, cómo luego queremos que nuestros chicos nos respeten, que se respeten a sí mismos, que respeten a los padres, si se les han presentado unos modelos con una falta de respeto impresionante.

Esto tiene que ser algo básico e importante, porque a pesar de que existe diversidad de culturas, de religiones, de etnias, que pueden tener distintas maneras de ver la vida, el respeto es algo que no debe faltar en ninguna de ellas. Y también la no discriminación, la no dis-

criminación que lleva a la inclusión social. No discriminar al diferente, al que no piensa como yo, al que vive en otra cultura; efectivamente, no discriminar a nadie, porque todos somos distintos, todos tenemos rostros, maneras y formas de hacer y de vivir.

Estado, escuela y sociedad civil en la formación ciudadana: reflexiones de un observador participante

Bradley A.U. Levinson*

PREÁMBULO

Cada vez estoy más seguro de que una reflexión antropológico-sociológica que intente provocar el debate debe empezar con un relato de algunas de las experiencias del autor que le llevaron a tal reflexión. Sin extenderme mucho, pero para que mi amable audiencia me ubique en un contexto intelectual y social, quisiera contar algunas de mis experiencias más relevantes con la formación ciudadana.

Enmarco esta reflexión con ese término tan paradójico, pero a la vez tan medular para la vocación antropológica: la *observación participante*. Término que implica un hábito de la mente, una división del andamiaje cognitivo y hasta corporal dentro de la misma actividad: participar *plenamente*, con la entrega e inmersión propias del momento, pero participar *observando*, es decir, manteniendo cierta distancia cognitiva para después poder *dar cuenta* de aquello en lo que se participó.

Mis primeras investigaciones sobre educación y formación ciudadana consistieron en convivir intensamente con los alumnos de una escuela secundaria mexicana. Participé durante años en sus actividades, me relacioné como un amigo dentro y fuera de la escuela, para conocer su visión del mundo. En este tipo de estudio etnográfico, la observación participante permeaba casi todas las actividades del trabajo de campo. Volví a convivir con estudiantes, incluso con sus maestros, una y otra vez. Y me di cuenta de que uno también, como investigador, es objeto de una observación constante.

* Profesor de Educational Leadership and Policy Studies en la Universidad de Indiana, Estados Unidos.

Luego realicé un estudio menos etnográfico y, por lo tanto, menos participativo. Trabajé con base en entrevistas con funcionarios y administradores de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Abordaba la formación de políticas educativas y las reformas curriculares desde un punto de vista antropológico y sociológico. En particular, estudiaba la creación y puesta en marcha de la nueva materia para secundaria, Formación Cívica y Ética, aprobado en 1999. Era mi propósito desentrañar los intereses y procesos sociales que dieron lugar a la creación de esa materia, y que le pusieran sello a su implementación. En esta investigación, se trataba de visitas únicas, sin repetir el mismo lugar. En ese sentido, fui más observador que participante dentro del mismo ámbito de la investigación: esta vez las oficinas de la SEP federal, la secretaría de educación de dos estados de la república y unas cuantas escuelas.

Cabe decir que a lo largo de mi carrera me han llegado constantes invitaciones para compartir mis experiencias e interpretaciones. No han faltado quienes me han pedido mi participación para dar una charla a sus maestros o equipos técnicos, o dirigir alguna lección para los estudiantes. Estas pláticas también forman parte, creo yo, de mi participación en la formación ciudadana.

Una investigación reciente,¹ más bien de tipo documental y apoyada en algunas entrevistas a profundidad, intenta esbozar el panorama de los esfuerzos de las organizaciones multilaterales y los ministerios de educación de América Latina para impulsar una educación para la democracia. Otra investigación, apenas iniciada, es la que me permite realizar esta estancia de un año entero en México y estudiar la reforma de la secundaria y de la formación cívica y ética en el contexto de la transición democrática mexicana. Esta investigación intentará comprender los procesos de gestión y ejecución de dicha reforma a través de constantes visitas y entrevistas con funcionarios de tres entidades de la república, sus equipos técnicos, directivos y maestros

¹ B.A.U. Levinson, "La educación ciudadana democrática y el Estado en América Latina: una mirada crítica", *Revista Electrónica de Innovación, Calidad y Equidad en Educación* (OEI) 5(4), pp. 16-31.

de grupo. El estudio tiene un aspecto participativo, en cuanto considera observaciones de varios días, tanto en dichas secretarías, como en las escuelas secundarias de esas entidades.

Hasta aquí mis actividades como investigador. Quisiera resaltar, sin embargo, cómo mi *observación* de investigador se ha entrecruzado con mi participación directa en otros asuntos de educación para la democracia.

Primero, he sido maestro de secundaria pública, así como formador de docentes en una institución pública –Indiana University–. En este sentido, soy y he sido servidor público, es decir, *agente del Estado*. Formo docentes en el contexto de un curso que doy en la licenciatura sobre historia y sociología de la educación. Son estudiantes que se preparan para ser docentes en todos los niveles y asignaturas de la educación pública. Mi propósito es formarlos como docentes democráticos y reflexivos, cualesquiera que sean sus áreas o niveles de especialización. Mi propósito es también concientizarlos sobre las dinámicas y desigualdades globales que nos ponen como estadounidenses en un lugar hegemónico, tanto cultural como materialmente, y así responsabilizarlos para alcanzar una mayor justicia y sentido de solidaridad hemisférica a través de sus actividades educativas.

Ahora bien, como ciudadano particular, he participado en varios movimientos sociales, que se pueden entender como esfuerzos de la sociedad civil para realizar la justicia social y la profundización de la democracia: desde las protestas contra la guerra estadounidense en Irak, a las campañas electorales locales y nacionales de candidatos progresistas, al fomento de la educación y la comprensión de los latinos inmigrantes a Estados Unidos, para que aprovechen al máximo y no deserten de la escuela. De alguna forma, estas actividades públicas también ayudan a formar ciudadanos democráticos, siquiera por el ejemplo que uno da.

Finalmente, como académico, he participado cada vez más en esfuerzos dirigidos a fomentar la práctica educativa democrática. Soy miembro del Grupo Asesor del Programa Interamericano de Educación en Valores y Prácticas Democráticas de la Organización de

Estados Americanos (OEA). El Programa considera tres aspectos de su misión, los de desarrollo profesional y formación de docentes, comunicación y difusión de ideas, y de investigación. Como parte de este último aspecto, soy editor fundador de la *Revista Interamericana de Educación para la Democracia* (www.ried-ijed.org), que busca promover la investigación y discusión de los retos de educar para la democracia.

De manera que, a estas alturas, voy constantemente “cambiándome de gorra,” como se dice, de investigador a participante, de observador científico a impulsor apasionado de valores democráticos, papeles en los cuales a veces se funden dichas gorras. Reitero y concluyo, mis reflexiones aquí nacen de mi observación participante en varios ámbitos de la educación por las Américas.

CONTEXTO SOCIAL E INSTITUCIONAL: LA INQUIETUD
EN AMÉRICA LATINA POR FORMAR CIUDADANÍA
DEMOCRÁTICA

Mi meta en esta conferencia es analizar ciertas relaciones y dinámicas entre Estado, escuela y sociedad civil en la formación ciudadana para la democracia (FCD), y proponer algunas líneas de indagación y acción para seguir transformando estas relaciones. Para tal meta, vale una contextualización histórica e institucional.

Cualquier observador del ámbito educativo latinoamericano desde principios de los años noventa en adelante habría notado la creciente preocupación por la falta de “valores” en los niños y jóvenes de la región. Como respuesta, tanto en lo privado como en lo público hemos presenciado un “auge” de los “valores” en América latina: hay departamentos de valores en los ministerios de educación, “ferias de valores” que se realizan en las escuelas y las comunidades, anuncios de valores en los costados de los autobuses, carteles de valores que se pueden comprar en las papelerías –les comento que incluso en el colegio preescolar de mis niñas, manejan “valores del mes,” como si fueran el sabor del mes de alguna palettería michoacana, en fin.

En otros trabajos, he reflexionado sobre las raíces y razones de este auge de los valores.² Seguramente tiene que ver con un fuerte sentido de descomposición social; se observan tasas crecientes de violencia personal e institucional, se dice que los jóvenes andan vagos y “despistados,” que ya no “se ubican” en las instituciones tradicionales de familia, escuela o iglesia; que ya no respetan los símbolos patrios o las verdades eclesiásticas, que “se dejan llevar” por las imágenes seductoras de los medios de comunicación, en fin. De manera que una parte del discurso de los valores se basa en la preocupación por “la pérdida de valores” tradicionales, y esta inquietud seguramente tiene fuertes raíces conservadoras, de sectores sociales que tal vez aspiren a recuperar una situación autoritaria y jerárquica. Al “formar” valores según esta concepción en los jóvenes, aquellos de hecho se impondrían.

Pero también el discurso de los valores ha perfilado una esfera pública y cívica; tiene mucho que ver con el afán progresista de “construir nuevos valores” para una cultura democrática. En este sentido, se apuesta a una práctica más abierta, más deliberativa, de “formar valores *democráticos*”, según criterios críticos. (Más adelante, opinaremos sobre las posibilidades de “formar valores,” y propondremos conceptos alternativos como “identidad” y “práctica,” que consideramos más adecuados para la formación ciudadana democrática.)

Ahora bien, la mayoría de los estados latinoamericanos ha ido retomando estas inquietudes sobre los valores y las ha considerado al revisar los programas de educación cívica, con el objetivo de crear una cultura política más democrática. Lógicamente, la escuela se convierte en pieza clave en la creación de esta nueva cultura. Por largo tiempo un baluarte de la identidad nacional y la lealtad hacia regímenes de corte más autoritario o populista, ahora se ha concebido a la educación cívica en las escuelas públicas como un espacio para fomentar la ciudadanía democrática.

² B.A.U. Levinson, “La formación ciudadana en México y América Latina: lecciones para el Distrito Federal”, en C. Ornelas (coord.), *Democracia y educación cívica*, México, Instituto Electoral del Distrito Federal (Colección Sinergia, núm. 7), 2007.

Lógicamente, también la formación ciudadana sigue siendo a fondo un proyecto de Estado, pues la teoría política moderna ha concedido al ciudadano primeramente como sujeto político del Estado. Pero, ¿será el Estado el único espacio social que da razón a la ciudadanía? Por supuesto que no. Cada vez más se concibe a la ciudadanía en sus vertientes culturales y sociales, no sólo políticas y jurídicas, por lo que se refiere, por un lado, a los derechos y responsabilidades de la vida en comunidad (religiosa, étnica), o sociedad civil local, la famosa “ciudadanía cultural”,³ y por el otro a la vida global, o sea, la famosa ciudadanía mundial. Sin embargo, los estados latinoamericanos tienden a atribuirse la FCD como responsabilidad estatal de primer orden, hasta en casos donde existe mucha colaboración con organizaciones de la sociedad civil local, por un lado, o con las de corte internacional, por el otro. En este contexto, debemos plantearnos unas preguntas primordiales: ¿cuáles son las organizaciones más importantes que patrocinan programas para la FCD, cómo funcionan y quiénes las financian? ¿Qué papel tienen las agencias del Estado, especialmente los ministerios de educación, para desarrollar y poner en práctica estos programas, y qué papel tienen diversas organizaciones civiles del ámbito local, nacional e internacional? ¿Qué tipo de colaboraciones y relaciones, si las hay, existen entre estos distintos sectores?

En otros escritos he respondido a estas preguntas más pausadamente⁴, por lo que me limito ahora a resaltar algunos puntos. Uno de los más poderosos e impulsores cuerpos políticos para patrocinar la FCD en América Latina es la OEA. Antes de 2001, la Unidad para la Promoción de la Democracia (UPD) de la OEA había realizado ya esfuerzos significativos en el desarrollo de liderazgo para la democracia. Al menos desde la Segunda Cumbre de las Américas, llevada a cabo en Santiago de Chile, en 1998, numerosas resoluciones para

³ W. Flores y R. Benmayor, *Latino Cultural Citizenship*, Boston, Beacon Press, 1997.

⁴ B.A.U. Levinson, “La formación ciudadana en México y América Latina: lecciones para el Distrito Federal”, *op. cit.*; “La educación ciudadana democrática y el Estado en América Latina: una mirada crítica”, *op. cit.*

atender “los valores y las prácticas democráticas” fueron promulgadas durante las asambleas generales de la OEA, las sesiones plenarias y las cumbres de las Américas. Tales esfuerzos fueron en gran medida fortalecidos por la firma de la Carta Democrática Interamericana de la OEA en septiembre de 2001. Los artículos 26 y 27 de la Carta ponen especial énfasis en la necesidad de desarrollar una “cultura democrática” que acompañe las reformas políticas. En particular, el Artículo 27 ordena que “se prestará atención especial al desarrollo de programas y actividades para la educación de la niñez y la juventud como forma de asegurar la permanencia de los valores democráticos, incluidas la libertad y la justicia social”.

Desde ese tiempo, varios departamentos de la OEA han tomado el liderazgo al convocar encuentros para compartir conocimientos sobre las mejores prácticas democráticas a lo largo del continente. Dicho trabajo preliminar generó el Programa Interamericano sobre Educación en Valores y Prácticas Democráticas, en agosto de 2005. Este programa contiene una variedad de actividades bajo los títulos de “investigación,” “desarrollo profesional” e “intercambio de información,” todos diseñados para avanzar en la agenda de educación para la democracia en las Américas.

La OEA es sólo uno de los tipos de organización internacional que influye en la dirección de la FCD en América Latina. Otras influencias fuertes provienen de organizaciones multilaterales como las Naciones Unidas (ONU) —especialmente a través de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)—, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Por ejemplo, a petición de los ministerios de educación de México, Chile y Colombia, el BID proporcionó ayuda para crear el Observatorio Regional de Competencias Ciudadanas, el cual incluía una membresía para los ministros de educación de seis países latinoamericanos (Argentina, Chile, Colombia, México, Nicaragua y Panamá). Este programa fue creado en repuesta a una pérdida real o percibida de la credibilidad democrática en dichos países. Recientemente, el Observatorio recibió una subvención sus-

tancial del BID, y así ha dado lugar al Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas (Sredecc).⁵

Prácticamente todos los estados latinoamericanos se han suscrito a uno o más de estos organismos políticos regionales e internacionales. De esta manera, se ha concertado un compromiso hemisférico más amplio para los programas de FCD. Pero, ¿en qué plano queda tal compromiso? ¿Acaso los ministerios de educación de los estados están fuertemente condicionados por los acuerdos, mecanismos y políticas que dichos organismos establecen? ¿Existen recursos adecuados y voluntad política para impulsar los programas? La respuesta a estas preguntas no puede ser demasiado optimista. Con excepción de algunos casos, tanto los estados como las organizaciones internacionales carecen de recursos para ubicar a la FCD en un primer plano entre las múltiples exigencias educativas del momento. Mientras tanto, las organizaciones financieras como el Banco Mundial o la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) ponen mayor énfasis en programas para maximizar el acceso o elevar la calidad académica de los sistemas educativos. Tal situación nos remite al riesgo de caer en las simulaciones y la retórica simbólica que a menudo han caracterizado las políticas educativas en América Latina.

No obstante este panorama poco alentador, cuando estudiamos esto que se ha vuelto un verdadero movimiento para la FCD en la región y examinamos programas particulares, debemos preguntar: ¿cómo está definida y concebida, implícita o explícitamente, la democracia?, ¿qué tipo de conocimientos, competencias, valores o disposiciones son más prominentes?

En casi todos los discursos y programas de FCD existe un amplio consenso sobre la necesidad de superar la mera democratización política o electoral con un cambio cultural más amplio y de mayor alcance. La escuela es vista como el camino más eficaz para llevar a cabo dicho cambio. Existe también un amplio consenso respecto a que dicha enseñanza no puede descansar en la simple acumulación de conoci-

⁵ Recientemente, esta lista ha quedado compuesta por Brasil, Paraguay, República Dominicana, México, Guatemala, Chile y Colombia.

miento enciclopédico que caracterizó la “antigua” educación cívica. En lugar de ello, la FCD necesariamente involucra la creación de nuevos valores, disposiciones, habilidades y conocimientos, en fin, todo lo que abarca el concepto de *competencia*, seguramente el que ya rige este campo. La FCD también presta atención a la transformación de los ambientes autoritarios de las escuelas y a asegurar que las competencias democráticas se desarrollen por medio de una variedad de prácticas y actividades (es decir, transversalmente), en lugar de estar estrictamente limitadas a la clase de educación cívica. Donde difieren los varios programas de FCD es en los valores que destacan y en las competencias que buscan desarrollar. Algunos ponen el énfasis en las concepciones deliberativas de democracia, otros en el Estado de derecho, otros más en la democracia participativa, y así sucesivamente. Y aún en los casos en que la retórica pareciera ser muy semejante –por ejemplo, en la referencia ubicua a la *participación*–, los significados pueden ser muy diferentes.

Claramente, la noción de participación está sujeta a la variedad más amplia de significados e interpretaciones. *Participación* se ha convertido en la palabra ubicua de los programas de la FCD. Se supone que las escuelas deben crear disposiciones o competencias para la participación, a través de pedagogías dialógicas, centradas en el estudiante y que den solución a problemas. No obstante, la participación se ha convertido también en un tipo de imagen de Rorschach, susceptible de múltiples proyecciones culturales e ideológicas. Se sabe que el término participación puede ser insertado tanto en un proyecto de gobierno neoliberal como en uno de corte socialdemócrata o incluso socialista. Si bien el típico Estado latinoamericano modernizador y desarrollista de 1940-1970 quería ciudadanos *productivos* que trabajaran por el bien del país, el Estado neoliberal desea ciudadanos *participativos* que puedan aprender a resolver sus propios problemas y a proveerse de lo que necesiten individualmente o, en el mejor de los casos, a través de la sociedad civil. Mientras tanto, el Estado democrático populista o socialista desea ciudadanos participativos que se conviertan en *protagonistas* públicos para el cambio social dirigido o concerta-

do desde el Estado. Por lo tanto, los significados de participación pueden insertarse tanto en *formas* de Estado como en *proyectos* de Estado.

Si bien el Estado latinoamericano se ha preocupado mucho por la FCD, existe también un sector muy amplio y activo de la sociedad civil que aboga por lo mismo. Tan sólo en México debe haber cientos, si no miles, de organizaciones civiles, algunas de alcance regional, y otras de alcance nacional o hasta internacional, que intentan formar ciudadanos para la democracia. Ellas también han retomado las inquietudes en cuestión de valores, también tienen sus redes de apoyo e influencia, y también se ciñen a ciertos lineamientos que se han concertado nacional o internacionalmente. Pero como surgen fuera del Estado, y el Estado tiende a mantener el monopolio de la escuela pública, se inclinan a buscar espacios y actividades de formación ciudadana fuera de la escuela.⁶ Y si bien la SEP, como instancia educativa de primer orden del Estado mexicano, ha buscado cada vez más la consulta y la colaboración con estas organizaciones civiles en el diseño de programas y currículo, no se ha abierto más a la participación de las mismas en la ejecución de tales programas.

Por cierto, varias ONG colaboran en diversos niveles con dependencias educativas de Estado —y a veces inclusive son financiadas por éstas—. Por ejemplo, Civitas Latin America es una red de organizaciones no gubernamentales, administrada por el Centro de Educación Cívica en Estados Unidos, que proporciona servicios de educación democrática a sus miembros latinoamericanos. Civitas facilita estos servicios a través de una red nacional e internacional de individuos, organizaciones de la sociedad civil, instituciones educativas y dependencias gubernamentales. Sus programas educativos para la democracia incorporan una diversidad de actividades para ayudar a alcanzar su objetivo: institucionalizar un acercamiento pedagógico y curricular que enfoca los problemas e intereses de los estudiantes. Por ello, Civitas Latin America es una institución importante para facilitar las relaciones entre los ministerios de educación del Estado y los programas de las ONG.

⁶ Claro que hay excepciones en varias partes, como es el caso de Colombia o de Nicaragua, donde las ONG se encargan de programas de FCD en las escuelas públicas.

En México, cabe mencionar, existe una institución pública única, el Instituto Federal Electoral (IFE), que tal vez por poseer cierta autonomía y por tener menos trayectoria como órgano del Estado, ha podido moverse y servir de enlace entre Estado y sociedad civil en materia de formación ciudadana. No es casual entonces que sea ahí donde organizaciones internacionales como Civitas Latin America hayan tenido más contacto en México. En su Programa Estratégico de Educación Cívica, 2005-2010, el IFE considera y propone una mayor colaboración de este tipo.

En este apartado, muy sintéticamente he querido presentar una visión panorámica de la problemática de FCD en América Latina, y un esbozo de los esfuerzos que se realizan para fomentarla. Sobresalientes han sido las preocupaciones y los reclamos por formar ciudadanos democráticos, y serias y extensas y abarcadoras las respuestas del Estado y sociedad civil en esta materia. Ojalá que se pudiera avanzar con más coherencia y colaboración.

LA ECOLOGÍA EDUCATIVA DE LA FORMACIÓN
CIUDADANA: CORRESPONSABILIDAD DE ESTADO
Y SOCIEDAD CIVIL

Es importante señalar que si bien el Estado y la sociedad civil se han esforzado por la FCD en las Américas, no siempre lo han hecho de manera conjunta y coordinada. A partir de esto, quisiera elaborar una visión de la formación ciudadana para la democracia que va más allá de la colaboración ocasional entre Estado y sociedad civil; quisiera hablar de una verdadera *ecología* educativa, en la que Estado y sociedad civil se empiezan a entrelazar, y se profundizan los intercambios y colaboraciones atravesando varios sitios de la vida cotidiana, a fin de tejer una FCD amplia, profunda y coherente. El fortalecimiento y saneamiento de una *ecología* educativa tendría dos ventajas importantes: contribuiría a un *aprendizaje* de la democracia mucho más profundo y duradero, y a la vez fomentaría la *profundización de la democracia* como forma de gobierno participativa.

Inicio mi argumento apreciando la escuela como punto medular de la discusión: la escuela pública es el espacio *por excelencia* de intercambio, de *negociación* social entre Estado y sociedad civil, tanto por el hecho de que estudiantes y padres de familia, en cuanto sociedad civil, son los “usuarios” de un servicio educativo del Estado que intenta moldear conocimientos y disposiciones, como por el hecho de que los mismos maestros son a la vez “agentes” del Estado y miembros de la sociedad civil. En la teoría liberal democrática, la esfera pública suele contraponerse al Estado; es espacio de formación de opinión pública que puede *influir* en las decisiones estatales, pero no participa directamente en ellas. Pero yo diría que la escuela puede formar parte importante de una esfera pública que, paradójicamente, participa en tomar decisiones dentro del Estado; la escuela puede servir no sólo como un espacio de *ensayo* de competencias ciudadanas deliberativas, sino para su plena realización. Y puede ser un espacio de deliberación, retroalimentación y transformación de las mismas políticas educativas del Estado.

Expresada ya esta valoración de la escuela, hay que contextualizarla y poner igual énfasis en los distintos ámbitos y contextos cotidianos donde se forman y fomentan valores –tanto democráticos como no democráticos o anti-democráticos–. La escuela puede intentar formar valores y crear competencias duraderas, pero de todas formas aquéllos, si no se siguen nutriendo, si no se sostienen contextual e institucionalmente fuera de la escuela, se verán debilitados o superados por otros.

Bien lo dijo la directora de una secundaria mexicana quien, al valorar lo que se había logrado en la materia de Formación Cívica y Ética en su plantel, se preocupó por lo que vivirían los alumnos fuera de la escuela: “Es como echar una semilla al puro desierto”. Según ella, la nueva asignatura de Formación Cívica y Ética venía formando una nueva “semilla” de conciencia democrática, pero esa semilla no podía germinar en el “desierto” de la sociedad circundante. Valga la metáfora ecológica, que expresa el dilema de una escuela aislada socialmente. Ante esto, ¿qué tanto se puede arraigar una disposición de no-violencia impartida en la escuela, por ejemplo cuando el joven ve cómo el papá golpea a la mamá en la casa, cuando los policías reprimen, o

cuando la pantalla de la televisión o del cine muestra la resolución de todo conflicto a balazos? Y no olvidemos que las cuestiones económicas y de condiciones de vida son sumamente importantes para el éxito ecológico de una FCD. Existen ámbitos de formación de valores anti-democráticos, incluso anti-sociales e ilegales, y estos ámbitos tienden a multiplicarse en condiciones económicas y sociales precarias. No es nada despreciable que los teóricos democráticos –desde la derecha hasta la izquierda– hayan acordado este punto: sin mayor igualdad social, sin combatir la pobreza y proporcionar condiciones de dignidad y oportunidad económica, la democracia es letra muerta.

De ahí la importancia de vincular el Estado con la sociedad civil para concertar esfuerzos en formación ciudadana. Sobre todo, hay que buscar minimizar contradicciones y construir coherencias. He aquí como ejemplo una de las contradicciones mayores, la que suele haber entre escuela y medios de comunicación masivos. Ya mencioné la contradicción entre la armonía abogada por la escuela y la violencia glorificada de la pantalla. Otro ejemplo: para “abrir mercado”, muchas veces los medios se dirigen a los niños y los jóvenes a fin de sembrar la duda y la falta de respeto hacia las generaciones mayores, a base de que “no la hacen” o “no agarran la onda” los adultos. ¿Cuántas veces en la televisión hemos visto a los padres o los tutores representados como unos peleles frente a las nuevas diversiones o tecnologías electrónicas? Es decir, los medios pueden fomentar valores consumistas y autoestimadores que supuestamente *empoderan* a los jóvenes. Pero es en realidad un empoderamiento falso, que atenta contra un verdadero intercambio educativo que se pudiera dar entre las generaciones. De por sí el Estado, en cuanto regulador de los medios, puede tener un papel decisivo, pero harán falta las organizaciones civiles que también juegan un papel en contrarrestar estos efectos nocivos de los medios.

Desde el campo de la teoría sociocultural llegan otros avances conceptuales y otras observaciones empíricas que nos ayudan a conceptualizar una ecología educativa para la FCD. La teoría sociocultural del aprendizaje es un campo interdisciplinario que abarca estudios de la psicología comparativa, el desarrollo humano y la antropología cognitiva y

educativa. Retoma conceptos de los autores rusos de la llamada “escuela de actividad sociohistórica” –Vygotsky, Leontiev y Luria– y de los teóricos sociales de la “práctica” –Bourdieu, A. Giddens, Z. Bauman– para combinarlos con investigaciones empíricas del aprendizaje. De una veta explicativa muy rica, aquí recurro solamente a unos conceptos clave: la *identidad*, el *aprendizaje situado* y la *comunidad de práctica*.

Básicamente, la teoría sociocultural del aprendizaje plantea que cada aprendizaje implica el desarrollo de una identidad, es decir, el aprendizaje no se puede desprender de la identidad. Un corolario de esto es que cada aprendizaje es *situado*, es decir, se hace en determinado momento, en determinado contexto social, con determinados fines. Ahora, el *modus operandi* de la escuela moderna siempre ha sido *desvincular* el aprendizaje de la identidad y de la situación, planteando así la superioridad de un aprendizaje “de-contextualizado”, donde se apuesta a “ensayar” hasta alcanzar una destreza general en ciertas operaciones cognitivas para luego “aplicarlas” en sendos contextos difícilmente previstos. La teoría sociocultural tacha a este tipo de aprendizaje escolar de “frágil.” Según estos teóricos, se desarrolla a través de este tipo de aprendizaje una identidad relativamente vacía, de “escolarizado”, en *situaciones* que carecen de sentido aparte de la lógica instrumental de “echarle ganas a la escuela” para avanzar social y económicamente. Mientras tanto, las identidades que se aprenden por las relaciones de pares y por el consumo de los medios de comunicación suelen volverse más fuertes en cuanto surgen de *situaciones* sociales que tienen mucho más sentido para los jóvenes.

A través de sus investigaciones sobre aprendizajes cotidianos en distintos ámbitos, los teóricos socioculturales Jean Lave y Etienne Wenger⁷ han llegado a plantear la *comunidad de práctica* como la forma social que proporciona *situaciones* de mayor provecho para el aprendizaje significativo y duradero. Observen ustedes la paradoja: un aprendizaje en situaciones, de por sí efímeras, resulta en algo que *trasciende* la situación. Y es porque la comunidad de práctica es una

⁷ J. Lave y E. Wenger, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991.

forma social que da continuidad a las situaciones, las conecta en una cadena vivencial significativa. La comunidad de práctica consiste por definición en un grupo de personas que se juntan en un “compromiso mutuo” por un “proyecto conjunto”, llevado a cabo por el desarrollo de un “acervo compartido” de conceptos, herramientas cognitivas e historias. Las comunidades de práctica brindan identidades y razones de ser. Tienen sus maestros y sus aprendices. Suelen tener mucha continuidad histórica: las formas ideales que Lave y Wenger analizan con más frecuencia son los gremios ocupacionales y las organizaciones civiles y religiosas, por ejemplo, la sociedad de Alcohólicos Anónimos.

Lo que quisiera proponer aquí es que la escuela pública, en cuanto proyecto de Estado, se abra y *busque lazos con organizaciones de la sociedad civil para vincular y forjar comunidades de práctica a través de las cuales se formen identidades y valores democráticos duraderos*. He aquí, por ejemplo, una ONG, nacida de un movimiento social, que intenta proteger los derechos humanos. Lleva años desarrollando varias estrategias para litigar, educar y protestar a favor de los derechos humanos. Sus miembros ya forman parte de una comunidad de práctica. Seguramente sus miembros fueron alguna vez alumnos de escuela también. Sería importante que los profesores de ciencias sociales y de otras asignaturas de la educación media buscaran entablar relaciones de aprendizaje con esta ONG, que sus alumnos fueran a dar algún servicio social ahí, pero que también sus clases *dentro* de la escuela incorporasen situaciones prácticas como las que enfrenta la ONG, y hasta invitar a los mismos miembros de ésta, los “maestros” de aquella comunidad de práctica, a compartir sus conocimientos. Se espera que con el tiempo la escuela forme parte de varias comunidades de práctica de corte democrático (véase Levinson y Brantmeier).⁸

En Estados Unidos, Canadá y Europa ya se ha trabajado algo sobre estas ideas en el nivel de secundaria y preparatoria. Como parte del

⁸ B.A.U. Levinson, y E. Brantmeier, “Secondary schools and communities of practice for democratic civic education: Challenges of authority and authenticity”, *Theory and Research in Social Education*, 34(3), 2006, pp. 324-346.

movimiento de “aprendizaje en servicio” (*service-learning*), se han vinculado estrechamente las escuelas y las organizaciones civiles. Los profesores de las escuelas, muchas veces miembros a su vez de las organizaciones, sirven como punto de enlace. Los estudiantes participan en actividades como ciudadanos democráticos fuera de la escuela, pero dentro de esta comunidad de práctica, y luego lo reflexionan en la escuela. Más adelante los mismos estudiantes, una vez graduados, y ahora cada vez más “maestros” de esta comunidad de práctica, vuelven a la escuela para trabajar con los nuevos aprendices. Parece un modelo educativo muy prometedor, pero hacen falta investigaciones de tipo evaluativo y longitudinal como cuál ha sido el éxito que han tenido estos esfuerzos.

Que quede claro: no se trata de privilegiar una sola organización o una sola visión de la identidad democrática.⁹ Al contrario, sería aprovechar la escuela como Estado y esfera pública para impulsar múltiples situaciones de interés común en una democracia y desarrollar identidades democráticas múltiples pero sobrepuestas; sería fomentar una educación escolar democrática con base en situaciones prácticas de la vida en común. Sería, a final de cuentas, un esfuerzo *ecológico*, un intento explícito y permanente de formar mayor coherencia entre los contextos educativos de la escuela y los contextos *democráticos* de fuera de la escuela. No pretendo que esto sea fácil, pero sí valdría la pena.

Aparte de este reconocimiento de la ecología educativa que siempre rodea y abarca la escuela pública, también hay que reconocer que para ciertos temas y aspectos de la educación para la democracia, la escuela no es un lugar adecuado, mucho menos idóneo. Me refiero, por ejemplo, a la educación ambiental y a la educación intercultural. La educación ambiental debe ser concebida como parte de la formación ciudadana, pues a estas alturas nos compete a todos formar hábitos, valores y conocimientos para cuidar el medio ambiente. Por su ubicación institucional y geográfica, la

⁹ Y no sería tan radical como Ivan Illich en su famoso libro, *La sociedad desescolarizada* —en su edición en español—, donde propuso acabar con la escuela y fomentar “nudos” de aprendizaje vivencial entre los maestros y sus aprendices en una red amplia de sitios.

escuela difícilmente aborda cuestiones ambientales vivencialmente. Y según la escuela, se puede decir lo mismo de una educación intercultural y para la convivencia armónica. No todas las escuelas cuentan con una diversidad cultural que permita practicar la comprensión intercultural y la resolución no-violenta de conflictos de raíz cultural.

En el caso mexicano, hay otro fenómeno que merece nuestra atención y que aboga por una educación ciudadana de corresponsabilidad Estado-sociedad civil: me refiero a la emigración de mexicanos al exterior, especialmente a Estados Unidos. Con la presencia del Instituto de Mexicanos en el Exterior (IME), así como de programas de la SEP como *Plaza Comunitaria*, que permite que los mexicanos en el exterior sigan su escolarización dentro del sistema mexicano, el Estado mexicano podría ofrecer aspectos de la formación ciudadana a los emigrados. Pero también hay que reconocer que los mismos se insertan en una variedad de organizaciones civiles para satisfacer sus necesidades, y éstas a su vez desempeñan un papel *de facto* en la formación ciudadana. Por ejemplo, los famosos “clubes de tierra natal” (“home-town associations”) auspician un flujo constante de ideas y bienes entre sus pueblos natales y sus lugares de residencia en Estados Unidos, y esto sin duda influye en su formación ciudadana. También los emigrados participan cada vez más en las organizaciones locales tipo “advocacy” (abogacía), que intentan facilitar su integración en la sociedad norteamericana, prestar o facilitar servicios sociales, legales y educativos, y resolver problemas de la vida cotidiana. Estas organizaciones también brindan, ya sea implícita o explícitamente, una formación ciudadana para la democracia.

Todo esto nos debe llevar a la conclusión de que la corresponsabilidad del Estado y la sociedad civil para la formación ciudadana se tiene que realizar por medio de colaboraciones cada vez más estrechas y mejor coordinadas. He brindado los conceptos de ecología educativa y comunidad de práctica para conceptualizar tal colaboración; seguramente hay otras maneras de concebirlas.

CONCLUSIONES: ESTADO HUMILDE, ESTADO APRENDIZ

Mucho me sorprendería haber logrado convencer en este tiempo a los que guardan cierto escepticismo acerca de las supuestas bondades de colaboración entre Estado y sociedad civil en esta materia. Se mantiene pues vigente una inquietud sobre el Estado imponente, por un lado, y la religión influyente por el otro. En la visión clásica democrática liberal, actualizada de alguna manera por Habermas y su trabajo sobre la esfera pública, la sociedad civil sirve como contrapeso e interrogante al Estado. Se forman allí la opinión pública y la crítica que debe tomar en cuenta el Estado para seguir legitimándose. Como dice Fernández Santillán:¹⁰

Con la presencia de espacios civiles diferentes de las estancias políticas se abre la posibilidad de emprender discusiones públicas sobre distintos aspectos de la vida en sociedad. Al hacerse posible la libre expresión de las ideas, se da pie a que se pueda formular una serie de planteamientos sociales ante las instituciones estatales. La práctica discursiva cumple una labor educativa para los individuos y de crítica frente al poder.

En esta concepción, el Estado democrático es todavía *el poder*, la sociedad civil su *fuerza legitimadora*. Pero yo diría que esta concepción es demasiado dicotómica, relega a la sociedad civil a un papel de interrogante pero no de participante —excepto de manera muy indirecta— en la formulación de políticas y decisiones públicas, es decir, estatales. (Por mi parte, no creo que ningún riesgo de injerencia de la religión o de las fuerzas anti-democráticas deba detenernos de ir borrando la línea entre Estado y sociedad civil. Se puede recurrir en última instancia a la Constitución liberal, y se pueden construir “reglas del juego” que aseguren la laicidad.)

¹⁰ J. Fernández Santillán, *El despertar de la sociedad civil*, Ciudad de México, Océano, 2003.

Y tal vez una manera de recuperar un papel más amplio para la sociedad civil en la escuela sea a través de un reconocimiento de que el espacio de “lo público” abarca el Estado y la sociedad civil.¹¹ No hay que conceptualizar la sociedad civil como opuesta al Estado (¿será esto el resabio y el prejuicio de la época totalitaria-autoritaria?), se puede concebir como *socia*, co-formadora de valores públicos. Como dice la argentina Flora Hillert,¹² “[s]e supone que en un Estado democrático se pueden y se deben discutir públicamente –tanto en forma directa como en forma representativa– las políticas públicas, el destino de los bienes y de los servicios públicos”. Y pone el ejemplo de Porto Alegre, Brasil, donde mediante el proceso de presupuesto participativo y otras consideraciones, los gobernantes de aquella ciudad “proponen una escuela estatal que es patrimonio comunitario y que tiene que democratizarse en el acceso, en la gestión y en el conocimiento”.¹³

De hecho, algunos teóricos de la democracia han indicado este vínculo, esta compenetración inclusive de sociedad civil y Estado, como un aspecto imprescindible de la sociedad plenamente democrática. Esta visión de un mayor acercamiento entre Estado y sociedad civil se sostiene en las teorías participativas de la democracia moderna y posmoderna, que van mucho más allá de la cuestión electoral y ponen énfasis en la democracia como una forma de vida y una apuesta a la transformación de las instituciones.¹⁴ En efecto, no se puede limitar la democracia a la maquinaria electoral, que asegura que el Estado cumpla con cierta garantía de representación democrática de intereses, sino que debe haber un flujo y un intercambio constante

¹¹ R. Follari, “Lo público revisitado: paradojas del Estado, falacias del mercado”, en Myriam Feldfeber (comp.), *Los sentidos de lo público: reflexiones desde el campo educativo*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2003, pp. 47-68.

¹² F. Hillert, “Lo público, democrático y popular”, En Myriam Feldfeber (comp.), *Los sentidos de lo público: Reflexiones desde el campo educativo*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2003, p. 92.

¹³ F. Hillert, *op. cit.*, p. 93.

¹⁴ Boaventura de Sousa Santos (ed.), *Democratizing Democracy: Beyond the Liberal Democratic Canon*, Londres, Verso Books, 2006; A. Fung y E.O. Wright, *Deepening Democracy: Institutional Innovations in Empowered Participatory Governance*, Londres, Verso Books, 2003.

entre Estado y sociedad civil.¹⁵ Los movimientos sociales tienen mucho que aportar al respecto. Efectivamente, se trata de construir una relación de aprendizaje mutuo, una cultura de experimentalismo democrático e innovación institucional, como dirían los estudiosos brasileños Paulo Krischke y Roberto Unger.¹⁶ Para realizar tal cultura democrática, hay que contar con un Estado dispuesto a aprender.

A manera de cierre, me atrevo a hacer algunas observaciones sobre el caso de México.

Hasta ahora, las instancias del Estado mexicano —lo que podríamos decir son las secretarías de la Federación y del Ejecutivo, pues debido a la larga sombra del presidencialismo mexicano y la política partidaria, el legislativo apenas inicia sus propios proyectos de Estado— han tendido a mantenerse fieles al político que gane una elección supuestamente transparente y democrática, o han perseguido sus propios intereses materiales. Las secretarías responden antes que nada a su nuevo Ejecutivo electo. Por más continuidad y diversidad que se quiera establecer en las secretarías, siempre hay disciplina partidista, hay lealtad y hay hasta recompensas por las labores y apoyos de la campaña electoral. A la vez, se mantienen los grupos de interés, burócratas de carrera y camarillas dentro de las secretarías. Dada la brecha histórica entre las instancias gubernamentales y la sociedad civil, muchas veces los funcionarios terminan siendo recelosos de los esfuerzos de las organizaciones civiles y se niegan a colaborar. El caso de México es aún más complicado, pues el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) se interpone de manera compleja entre Estado y sociedad civil, de hecho va colonizando espacios dentro del Estado¹⁷ al mismo

¹⁵ Por supuesto que los partidos políticos no son la única manera de representar los intereses y establecer tal acercamiento. El reto es fortalecer esos vínculos y diálogos sin caer en los populismos y los corporativismos, donde el Estado se legitima y se renueva más por los beneficios materiales que otorga a sus clientes que por un verdadero intercambio y participación desde las bases.

¹⁶ K P.J. Krischke, *The Learning of Democracy in Latin America: Social Actors and Cultural Change*, Nueva York, Nova Science Publishers, 2001.

¹⁷ Carlos Ornelas, “Robinson, Odiseo y el civismo”, en Carlos Ornelas (coord.), *Democracia y educación cívica*, México, Instituto Electoral del Distrito Federal (Colección Sinergia, núm. 7), 2007.

tiempo que intenta mantener una postura retórica independiente del Estado, supuestamente en favor de sus agremiados.

Si se ha de realizar esta visión colaborativa de la democracia educativa por construir, las instancias del Estado deben abrirse más hacia el pueblo. De otra forma, la función ejecutiva del Estado es una forma raquítica, casi una burla, de la representatividad del Estado frente a una sociedad civil diversa. Viene siendo lo que Guillermo O'Donnell llamaría “democracia delegativa”—un gobierno que, una vez electo, ya no representa los intereses de los electores—. A final de cuentas, recordemos, es el Estado del pueblo, no del presidente o del partido que haya ganado el Ejecutivo en las últimas elecciones (y muchas veces, cabe señalar, por un margen muy reducido). En este contexto histórico, hay que incentivar la apertura del Estado hacia la sociedad civil. Hay que ir construyendo puentes y hay que reconocer y premiar sobre todo a aquellos en los ministerios públicos que se arriesguen a buscar colaboraciones. Éstos estarían entre los más valientes impulsores de la democratización mexicana.

Agradecimiento: Recibí una invitación para dar una conferencia magistral sobre “Corresponsabilidad de Estado y sociedad civil en la formación ciudadana”. He intentado responder a esta invitación según mi criterio: escribir con base en mis propias experiencias, intentando extrapolar ciertas lecciones y propuestas y, por lo tanto, ser “menos magistral” y más humilde, pero a la vez provocador. Espero haber logrado mi propósito. Y si lo he logrado, es en gran parte por la ayuda de varios amigos y colegas mexicanos, que me han echado mano en la corrección de estilo —para que no sea tan chocante mi español de extranjero—, y que me han rogado quitar lo que seguramente me arrepentiría de haber dicho. Les agradezco, pero, claro, no los responsabilizo de lo chocante que aún puedan resultar mi español o mis ideas.

Bibliografía

- FERNÁNDEZ SANTILLÁN, J., *El despertar de la sociedad civil*, Ciudad de México, Océano, 2003.
- FLORES, W. y R. Benmayor, *Latino Cultural Citizenship*, Boston, Beacon Press, 1997.
- FOLLARI, R., “Lo público revisitado: Paradojas del Estado, falacias del mercado”, en Myriam Feldfeber (comp.), *Los sentidos de lo público: Reflexiones desde el campo educativo*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2003, pp. 47-68.
- FUNG, A. y E.O. Wright, *Deepening Democracy: Institutional Innovations in Empowered Participatory Governance*, Londres, Verso Books, 2003.
- HILLERT, F., “Lo público, democrático y popular”, en Myriam Feldfeber (comp.), *Los sentidos de lo público: reflexiones desde el campo educativo*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2003, pp. 83-94.
- KRISCHKE, P.J., *The Learning of Democracy in Latin America: Social Actors and Cultural Change*, Nueva York, Nova Science Publishers, 2001.
- LAVE, J. y E. Wenger, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991.
- LEVINSON, B.A.U., “La formación ciudadana en México y América Latina: lecciones para el Distrito Federal”, en C. Ornelas (coord.), *Democracia y educación cívica*, México, Instituto Electoral del Distrito Federal (Colección Sinergia, núm. 7), 2007.
- , “La educación ciudadana democrática y el Estado en América Latina: una mirada crítica”, *Revista Electrónica de Innovación, Calidad, y Equidad en Educación (OEI)*, 5(4), 2007, pp. 16-31.
- , “Programs for Democratic Citizenship Education in Mexico’s Ministry of Education: Local Appropriations of Global Cultural Flows”, *Indiana Journal of Global Legal Studies*, 12(1), 2005, pp. 251-284.
- LEVINSON, B.A.U. y E. Brantmeier, “Secondary schools and communities of practice for democratic civic education: Challenges of authority and authenticity”, *Theory and Research in Social Education*, 34(3), 2006, pp. 24-346.

SOUSA SANTOS, B. de (ed.), *Democratizing Democracy: Beyond the Liberal Democratic Canon*, Londres, Verso Books, 2006.

UNGER, R. M., *Democracy Realized: The Progressive Alternative*, Londres, Verso Books, 1998.

WENGER, E., *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998.

Educación cívica y urna electrónica*

Athayde Fontuora Filho

Actualmente tenemos en Brasil casi 126 millones de electores, y en las últimas elecciones tuvimos 326 mil candidatos. Hemos distribuido efectivamente funcionarios en todo el país, de norte a sur, de este oeste, 430 mil urnas electrónicas en esta acción.

En la elección involucramos a 13 mil técnicos de informática en todo el país y a 1 000 800 jefes de mesas, y éstas son personas indicadas por la justicia electoral y seleccionadas mediante un proceso aleatorio. Para estar como representantes de la justicia electoral, elegimos básicamente universitarios y personas que tienen un nivel de estudios superior en la región. Nos tomó cinco horas en promedio el divulgar los resultados de las elecciones en todo el país.

Nuestra política en el Tribunal Superior Electoral y de Justicia es administrar las elecciones con seguridad y transparencia y prestar una información seria, garantizando el ejercicio de la ciudadanía en el fortalecimiento de la democracia en nuestro país.

No puedo comentar sobre nuestro proceso electoral sin referirme a nuestra raíz. En 1822 tuvimos la independencia, éramos una colonia portuguesa y pasamos a ser un país independiente, y en 1822 tuvimos la primera elección, con una ley electoral elaborada para la primera elección constituyente.

En 1824 tuvimos la primera constitución, y vinieron luego otras constituciones. La de 1891 fue la primera constitución republicana de Brasil, los electores eran solamente los hombres mayores de 21 años y la elección era por sufragio directo, la elección directa de candidatos. Después tuvimos la Constitución de 1934, con voto secreto y obliga-

* Texto reconstruido a partir de la versión estenográfica de la conferencia.

torio que permanece hasta hoy para mayores de 18 años. En esa época se admitió el voto de la mujer, lo cual ocurrió en México mucho antes de la declaración de la justicia electoral brasileña de 1934.

En 1937 tuvimos una elección, y estamos hablando ya de un periodo breve, de 1937 a 1945, en que tuvimos el llamado Estado Nuevo, con un dominio forzado, un régimen casi militar. Un periodo llamado la era Vargas, con ausencia de elecciones directas y con ausencia de la justicia electoral, que no era reconocida en ese momento, y estamos hablando de 1945, cuando terminó la segunda guerra mundial.

En 1946, en la posguerra, tuvimos una constitución en la que se restableció la justicia electoral.

En 1964 los militares dieron un golpe de Estado y tomaron el poder. En 1967, dentro del propio régimen militar, tuvimos una nueva constitución, que duró de 1964 a 1984, con el régimen militar, y a partir de 1984 tuvimos elección directa para presidente de la República, que ya no era un militar sino un civil, y tuvimos elecciones directas realizadas por la justicia electoral para poder ejecutivo, ejecutivo estatal.

La última constitución, la de 1988, llamada constitución ciudadana, restablece la democracia, a partir de este momento ya tenemos una elección directa, y el jefe del poder ejecutivo es elegido directamente. Así, después de 25 años, se realizan las primeras elecciones directas para presidente de la República.

En 1986 tuvimos un nuevo registro. Cada estado tenía su registro electoral, y nosotros sabíamos que de un estado a otro, un elector podría tener otro título, entonces podía votar dos, y hasta tres, cuatro o cinco veces. Este nuevo registro se insertó en los medios magnéticos, el almacenamiento del registro natural se hizo por dispositivos magnéticos. Con este nuevo registro, los datos quedaban centralizados en cada estado. Pero aún no teníamos en aquella época una centralización de toda esta información por el Tribunal Superior Electoral.

En 1989, estamos hablando de las elecciones directas, el presidente de la República se eligió en la segunda vuelta, con 53.04% de los votos válidos, fueron 35 millones de votos.

Pero la sociedad a veces no está preparada para un proceso democrático directo, y por ello tuvimos un gran problema a este respecto en nuestro país. En primer término, las denuncias de corrupción en la elección de este nuevo presidente. Fue la primera elección después de 30 años de abstención del voto, y tuvimos denuncias de corrupción, tuvimos un movimiento popular y la democracia hizo fuerza para obtener esta condición.

En 1992, el presidente de la República renunció a la función por un proceso de *impeachment* interpuesto en su contra.

A partir de entonces tuvimos las elecciones normales de 1994 para la presidencia de la República. Estas elecciones fueron generales y tuvimos un nuevo periodo de crisis en el país, tuvimos una elección que fue anulada en Rio de Janeiro, una ciudad y un estado referente en todo el mundo por el turismo y por la cultura, una ex capital de nuestra república.

Esto ocurrió en 1994, y fue la primera vez que tuvimos un proceso altamente informatizado. El conteo del voto fue totalmente informatizado, y aquí quiero hacer un paréntesis sobre esta cuestión. En 1993 asumió el presidente del Tribunal Superior Electoral, tribunal que está compuesto por tres ministros del Supremo Tribunal Federal, dos ministros del Superior Tribunal de Justicia y dos miembros indicados por la organización de los abogados del Brasil, que presentan una triple lista para presidente, y el presidente elige a uno de una terna.

En 1993 tuvimos un nuevo presidente del Tribunal Superior Electoral, que resolvió hacer un convenio con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, por el cual traeríamos equipo, principalmente de los países desarrollados, para la justicia electoral brasileña. Así ocurrió, y nosotros adquirimos y obtuvimos la base de datos de cada estado, lo que nos permitió hacer un chequeo de los electores. En este periodo —entre 1993 y 1994— tuvimos baja, corte, anulación de más de 7 millones de títulos de electores, ¿por qué?

Porque había electores que estaban registrados en varios estados. Sólo para dar un ejemplo rápido, había, por ejemplo, entre Rio de Janeiro y Brasilia —porque Brasilia se localiza en el centro este, en el

medio del corazón de Brasil—, había transportadoras que mandaban petróleo, gasolina alcohol, diesel, etc., al Distrito Federal, y algunos camioneros tenían tres, cuatro y hasta cinco títulos de elector. Cuando paraban en una ciudad donde había alguna especie de soborno en relación con el voto, alguien que ofreciera algo por el voto, presentaban su credencial de elector, recibían algo y votaban, y así hacían esa peregrinación durante ocho horas en el periodo de votación, ganando algunas cosas por sus votos.

En 1993, con la adquisición de estos equipos, colocamos los nombres de todos los electores en una sola base de datos y realizamos una comparación por el nombre, por el nombre de su mamá, por la fecha de nacimiento. Y los que eran idénticos se excluían del proceso. Tuvimos que cancelar más de 7 millones de credenciales de elector, y con 7 millones de credenciales es posible elegir a alguien en Brasil.

Con la anulación del proceso en la elección de Rio de Janeiro se produjo una situación realmente crítica. Descubrimos que los defraudadores ya no usaban al elector para realizar el fraude, sino que actuaban en el proceso del conteo total de los votos. En efecto, cambiaron los votos nulos y los blancos, cambiaban la cantidad de votos nulos y en blanco por el candidato que le pagaba a esa mesa para que insertase ese número de votos durante el conteo final. Quitaban los votos nulos y en blanco, porque éstos nadie pide que los recuenten. Cuando hicimos una estadística observamos que en esta ciudad de Rio de Janeiro había un índice de votos nulos y en blanco diferente del resto del país. Hicimos entonces una investigación, una verificación, y vimos que existía toda esta corrupción, y fue así como se anuló la elección en Rio de Janeiro.

Entonces intervino el Tribunal Superior Electoral y fue exactamente en ese periodo cuando comenzamos a pensar en romper los paradigmas, en cambiar procesos. El pueblo ya exigía cambios, y esto fue la base para un estudio más profundo en todo el país de las formas de votar, las maneras, las formas de conducir u orientar al elector. En 1995, para elaborar el proyecto de informatización del voto se reunió un gran foro donde concentramos a todas las personas de la sociedad,

la sociedad civil, la sociedad de clase, las organizaciones no gubernamentales, los adoctrinadores, los pensadores, los formadores de opinión, los que criticaron el proceso, nos sentamos todos juntos y en un plazo muy corto obtuvimos algunas acciones que deberíamos tomar.

Así, creamos una comisión de juristas que estaban involucrados en el proceso electoral directamente, que comprendían nuestras leyes y nuestras dificultades. También creamos una comisión técnica de ingenieros con conocimientos notables en la área de informática para pensar en la modernización que la informática nos podría ofrecer y las sociedades con instituciones públicas, lo que los otros órganos y los otros países nos podrían aportar a nuestras ideas de cambio, y fue este foro básicamente una audiencia pública, en la cual teníamos toda la representación de la sociedad brasileña.

A partir de entonces tomamos una dirección, un rumbo. Debíamos cambiar, el país debía cambiar. ¿Dónde estaba la forma del cambio? En la propia justicia electoral, estábamos abiertos a aceptar cambios directos e indirectos en el proceso. El pueblo debía creer una vez más en el proceso, lo que percibimos en este proceso de corrupción en 1994 era que el pueblo ya no creía en las entidades públicas ni en los políticos, el pueblo ya no creía en nadie.

La justicia electoral, como responsable del proceso electoral brasileño y como justicia especializada, debía tomar alguna acción y aquél era el momento para tomar una decisión, porque el pueblo comparaba al régimen democrático con el autoritario, decía que el régimen autoritario era mejor, que antes no pasaba lo que pasaba entonces con la democracia. La democracia corría así un gran riesgo en el país al comienzo de la década de los noventa, y entonces tomamos este rumbo. La justicia electoral atrajo esa responsabilidad, principalmente el tribunal, que es responsable por la centralización de todo el proceso en todo el país.

En el foro que mencioné, establecimos las metas: obtener la confianza del elector, lo que necesitábamos era que el elector confiara en la justicia electoral. El elector votaba a uno, y el voto se computaba para otro, entonces el elector desconfiaba de la votación. La transpa-

rencia en las elecciones, esa era la meta; una elección totalmente transparente, reducir el tiempo del conteo de los votos, tiempo que la justicia electoral demoraba para contar los votos.

Por ejemplo, en 1989 demoramos casi 30 días para contar las elecciones de todo el país. Los institutos de investigación estaban adelante nuestro, ellos eran la justicia electoral, ellos decían, en el estado A, en el estado B, en el estado C, quién sería electo; es fulano, sólo necesitamos la confirmación de la justicia electoral. Y cuando eso no era correcto, cuando los encuestadores daban resultados antes que los oficiales y luego no coincidían con éstos, la población quedaba pensando que había habido un fraude. Por eso es importante el tiempo de la demora.

Otro factor: la captación electrónica del voto, la captura electrónica del voto. Debíamos eliminar la mano humana entre el conteo y el votante, porque donde existía el fraude mayor en el país era exactamente en la manipulación de los votos, en el momento en que el votante insertaba en la urna su voto, en ese momento se daba todo un proceso de corrupción hasta llegar al conteo final.

Quiero abrir un nuevo paréntesis para explicar que después de las elecciones encontrábamos urnas de la justicia electoral llenas de votos tiradas en los basureros. ¿Qué quería decir esto? Que esas urnas, cuando salían de sus secciones electorales eran cambiadas por otras, llamadas urnas embarazadas, que ya tenían dentro los votos de un candidato, y las oficiales, en las cuales habían votado los electores, estaban en el basurero. Entonces, debíamos cambiar la fórmula manual del proceso, era una exigencia de la población y de la sociedad.

¿Qué era lo que debíamos planear? Estamos hablando de 1995, una planeación de este proceso. No se puede cambiar inmediatamente todo, porque uno sólo hace cambios cuando tiene la aceptación de la población. Entonces necesitábamos la sensibilización de los poderes ejecutivo y legislativo respecto a la importancia del proyecto para el fortalecimiento de la democracia, debíamos movilizar a los políticos, fueran o no legalmente electos, porque la democracia estaba en riesgo, la implementación en partes, en tres elecciones, porque cuando comenzamos con este proceso electrónico también discutimos los

recursos, porque no podemos hacer cambios radicales como es la automatización del voto de Brasil sin dinero, porque la democracia en nuestro país es cara, por las dimensiones y por las acciones que la justicia electoral debe tomar.

Dentro de este proceso, proyectamos tener en 1996 una forma de captación del voto en las capitales y los municipios con más de 200 mil electores, esto era 32% del electorado –33 millones de electores–; en 1998 en las capitales y los municipios de más de 60 mil electores, y en 2000, en todos los municipios. Esto es lo que nosotros pensábamos en 1995.

En 1995 tuvimos la modificación de la ley electoral para permitir el voto informatizado, esto fue aprobado por nuestro congreso y cambió la ley. Conseguimos entonces los recursos para implementar la primera fase, tuvimos asociación y convenios con el Instituto Nacional de Investigaciones Espaciales y el Centro Técnico Aeroespacial, que es un órgano que pertenece a la aeronáutica de Brasil. Son personas que estudiaron durante años modelos de equipos, formas de software, mejoras en la transmisión de datos, etc. Ellos estaban muy bien capacitados y firmamos convenios con ellos y tuvimos entonces el primer prototipo de una urna electrónica.

Debimos tomar algunas acciones en 1996, que era un año electoral. Estábamos al comienzo de 1996, es decir, a 10 meses de un proceso electoral en el país.

Tuvimos que apurarnos con las acciones. Se llevó a cabo la licitación nacional con cinco empresas participantes. La empresa vencedora debía fabricar 75 790 urnas electrónicas, y había que desarrollar la logística de la distribución de las urnas. El país es muy grande, ¿cómo íbamos a distribuir estas urnas? Ésta era una de las cuestiones principales de nuestro proceso: hacer una gran logística de la distribución de estos equipos y de los materiales que se utilizan en una elección. Había que hacer la campaña institucional y la convocatoria a observadores internacionales.

Entonces tuvimos, en 1996, una campaña nacional centralizada por el Tribunal Superior Electoral, tres meses de una campaña exhaustiva.

Aquí hay un detalle muy importante: ¿qué tipo de campaña teníamos? Era en radio, en televisión, en las iglesias, en las comunidades, en los campos de fútbol. Donde se aglomeraban las personas, nosotros realizábamos una campaña. Todos los días teníamos tres minutos de transmisión, de espacio en la televisión y en la radio. Ocurrió algo interesante, como la primera fase era en las capitales y en los municipios con más de 200 mil electores, y la campaña institucional pasaba de esos límites, iba mas allá de esos límites, algunas personas se quedaron frustradas porque nosotros hacíamos la campaña del voto informatizado, y ellos estaban fuera de ese límite. Entonces, fueron a reclamarle a la justicia electoral que no habían podido votar en la urna electrónica.

Un “gancho” enorme en cuanto a la aceptación de la población fue la inserción en programas nacionales de gran audiencia. Tenemos en Brasil novelas que las personas salen corriendo de su trabajo para verlas, todos los días las ven, de todo tipo, telenovelas, novelas por radio y por televisión. Nosotros insertamos dentro de esas novelas la acción de la justicia electoral, la implementación, la elevación del ánimo y la voluntad de la ciudadanía, que estaba totalmente desmotivada.

Fuimos hasta las redes de la televisión para incorporarlo, la propia ley dio una apertura para esto, la ley debía hacerlo para que las grandes concesionarias de radio y televisión abriesen un espacio a la justicia electoral. Éste fue un gran trabajo conjunto de servidores, organizaciones no gubernamentales y otras instituciones para administrar y trabajar junto a estas radios, cadenas de radio y televisión, para insertar el cambio de este contexto que sería el nuevo voto, la nueva forma de votar. Distribuimos 156 mil volantes en estaciones de camiones, de trenes, en los estadios de fútbol a la entrada o a la salida, en los centros comerciales. Donde el pueblo estuviese, ahí había un representante de la justicia electoral. Uno o más, mostrando lo que proponíamos hacer en 1996.

Y en la campaña local, hicimos adecuaciones de la comunicación a las diversas regiones del país, considerando las características particulares. Por ejemplo, existe una tendencia en el sur, la tendencia al hablar es tratar de *che* a la otra persona. Son distintas formas de comu-

nicación, aun hablando portugués, son términos regionales que debíamos utilizar. Si tomamos un término común en el área sur y lo transmitimos en una campaña nacional, tal vez las personas a las que les gustan sus términos, los territorialistas, creerían que nosotros querríamos cambiar las características de su región. Analizamos región por región e insertamos estas campañas con personas y con términos característicos de la misma.

Entonces hicimos los grandes entrenamientos, en estaciones de camiones, de trenes, en centros comerciales, en estadios de fútbol, iglesias, escuelas, etc., mostrando el uso de la urna electrónica. Y aquí debo hacer otro paréntesis. La urna electrónica sólo es un instrumento, es un medio del sistema, pero no es la que convoca a las personas, no interactúa con las personas. Entonces debemos tener un entrenamiento previo sobre esta cuestión. Otro factor, lo que determina la seguridad del sistema brasileño, y eso debemos decirlo, no es el equipo, son los *software*, son los programas, que son desarrollados por el Tribunal. Más adelante voy a explicar cómo se hace esto.

Los carteles eran básicamente así: tuvimos una elección fallida dos años antes, que tuvo la intervención del Tribunal Superior Electoral en el estado de Rio de Janeiro, y entonces todo el pueblo brasileño comenzó a decir que quería los cambios. Así fue como comenzamos con el voto electrónico: cómo votar, el teclado es muy sencillo, como el de un teléfono y se puede corregir, voto en blanco, corregir y confirmar. Es más fácil votar así.

¿Por qué debíamos decir esto? Porque el sistema anterior ya había fallado, había muerto, debíamos mostrarle que aquel sistema ya no sería usado nunca más, aunque en 1996 solamente 35% de la población brasileña votara mediante las urnas electrónicas. Debíamos trabajar, provocar un *shock*, quebrar los paradigmas de acciones, exactamente para mostrarles lo que sucedía antes y lo que se proponía para estas elecciones de 1996.

Toda nuestra campaña, nuestra propaganda institucional, tenía el himno nacional detrás, el himno en varias interpretaciones, pero debía convocar a los brasileños a usar la urna electrónica.

Hacíamos una referencia al régimen militar, con el cual muy pocas personas tuvieron contacto directo, y tal vez ellos querían cambios en el país para regresar del régimen democrático al régimen militar, pero no recordaban esas escenas. Entonces tuvimos que entrar en choque con ellos, mostrar esas imágenes, diciendo que podrían darle otro aspecto al país con su voto con la urna electrónica.

El resultado fue que tuvimos una elección con una participación masiva. Algunos electores que estaban en otras jurisdicciones y fueron receptores de la propaganda reclamaron a la justicia electoral que no habían podido votar en la urna electrónica. A partir de entonces comenzamos a perfeccionar el proceso, porque tuvimos la aceptación de 99% de la población. Entonces, ¿qué sucedió?, que la sociedad y la comunidad internacional aprobaron el proyecto, porque en 1996 tuvimos la elección para alcaldes y para consejales, que son elecciones regionales, y hubo varios observadores para acompañar este nuevo proceso brasileño.

Entonces la comunidad internacional aplaudió la eliminación del proceso de manipulación del voto por las personas, lo cual facilitó la credibilidad del voto en nuestro país, y la ausencia de impugnación del proceso por los partidos políticos, que ya no podían reclamar nada, puesto que ya no habría manipulación del voto, nunca más.

¿Qué pasaba antes en determinada sección electoral? Teníamos 300 electores y 600 votos. Esto se terminó: si tenemos 300 electores en la urna, solamente 300 votos podrán aparecer. Con la abstención, que es un promedio nacional, se sabe si hubo o no hubo manipulación en los procesos.

La motivación del poder público para la implementación 100% del proyecto, ¿qué sucedió?, esto fue al comienzo. Fue una prueba básicamente con mucha confianza, entonces el poder público, tanto el legislativo como el ejecutivo, colocaron en su plan multianual los recursos necesarios para la implementación en 2000 de todo el proceso electrónico. Las elecciones de 1996, 2000, 2004 en nuestro país son elecciones municipales, son alcaldes y consejales. El año pasado tuvimos presidente de la República, gobernador, diputados federales y diputados

estatales, en 2005 tuvimos una consulta popular sobre desarme, usamos el proceso de la justicia electoral para hacer un plebiscito y lo que quedó claro en este plebiscito es la utilidad de la consulta popular para el poder legislativo.

Usando la consulta popular, la urna electrónica, con respuestas rápidas, en 30 días sabemos lo que debemos implementar de acuerdo con lo que la sociedad desea para mejorar nuestro país. La consulta sobre el desarme tuvo lugar en 2005, fue una consulta popular y ahí ya no tuvimos el resultado que pensábamos –que el país estaba a favor del desarme–, el país votó que, según las necesidades, las personas deben andar armadas. Punto final, quien manda es el pueblo y así lo quiso.

Estamos hablando de un proceso evolutivo, que en 1998 alcanzó a 70% del electorado. En 2000 tuvimos 100% de participación del electorado; hemos perfeccionado constantemente el proceso y el pueblo cada vez lo acepta más. Esto no significa que con la urna electrónica vamos a tener una mejor calidad de nuestros políticos. La calidad de los políticos está en la voluntad del pueblo. El pueblo debe saber votar, debe saber a quién votar; no es la urna electrónica la que sabe quién es el buen político o el mal político.

El país está evolucionando progresivamente en este punto: las opciones se dan. La corrupción está en nuestro país, pero con la democracia aparece y se la puede combatir más fácilmente, porque en el régimen autoritario también había corrupción pero nadie lo sabía; pasaba por debajo de la mesa, y quien abría la boca era fusilado.

Algo importante del sistema brasileño es que el voto es obligatorio, es secreto, y en los municipios con más de 200 mil electores hay una primera y una segunda vuelta. En el caso de elección del presidente de la República, si en la primera vuelta un candidato recibe más de 50 % de los votos ya no debe ir a la segunda vuelta; también sucede eso en los municipios con más de 200 mil electores y en las capitales, en todas las capitales.

La campaña de 2006 se centró básicamente en la copa del mundo, porque los brasileños saben hacer todo para la selección brasileña, todos los detalles, pero no saben seleccionar a los políticos que pasa-

rán cuatro años con ellos. Entonces, la campaña institucional se centró básicamente en lo que más les gusta a los brasileños, que es samba y fútbol.

Actualmente tenemos 460 mil urnas electrónicas en todos los puntos de Brasil, todos los brasileños votan en la urna electrónica, independientemente de si hay electricidad o no. La urna tiene una autonomía de 12 horas, tiene una batería que le permite funcionar 12 horas, y no está comunicada a ningún tipo de sistema. Es una urna sólo para recoger los votos, el *software* que está dentro de esa urna lo ha desarrollado la justicia electoral y está autenticado por la sociedad civil, por la barra de los abogados de Brasil, por un representante del Ministerio Público y por los partidos políticos. Los programas de las urnas electrónicas, el *software*, que es tan discutido, el *software* es el que determina, el que da la autonomía al país; no es la máquina, la máquina cualquiera la puede producir, la máquina es igual a un notebook, a una laptop. Tiene la misma funcionalidad, sólo que tiene teclas diferentes. En cambio, el *software*, los programas, son los que dan la seguridad y la autonomía, y nosotros decimos que el *software* es de seguridad nacional.

El *software* de la urna electrónica lo desarrolla el Tribunal Superior Electoral y queda abierto seis meses para la crítica de los partidos políticos, de la barra de abogados, de la sociedad, del Ministerio Público que va y analiza línea por línea del programa que nosotros implementamos. Ahí se cierra, se lacra a partir de seis meses y se obtiene la firma digital con la presencia del Ministerio Público, la barra de abogados y los partidos políticos; es decir, ellos firman el *software*.

Hay un *software* que es un programa fuente, y existe el que se puede alterar, y existe el del lenguaje de la máquina, que no se puede alterar. Aunque alguien conozca el lenguaje, no lo puede alterar, porque descaracterizaría el *software*, y cuando la máquina se prepara, no acepta ese *software* descaracterizado.

Hay una ceremonia pública para la generación de las midias. ¿Qué son las midias? Las urnas electrónicas reciben la fotografía de todos los candidatos, son las llamadas midias o medios, y se cargan en las urnas

electrónicas, que es el *software* más el listado de los electores. En cada urna electrónica se incluyen en promedio entre 300 y 600 electores.

En una ciudad como São Paulo, por ejemplo, que tiene 28 millones de electores en todo el estado y en la capital, donde tenemos 12 millones de electores, se debe cargar las urnas con un número mayor de electores. Entonces, en la ciudad de Sao Paulo llenamos cada urna electrónica con hasta 600 electores, pero en promedio, en Brasil tenemos hasta 300 electores por urna. Entonces, se carga básicamente con esto el medio magnético de los electores y el medio magnético de los candidatos, esto es lo que llamamos la carga con las fotos.

Cuando decimos que mandamos el programa al Ministerio Público, a la barra de abogados de Brasil, al público, para que lo vean, eso queda restringido a un grupo de personas. Cuando hablamos de votación paralela, ¿qué significa esta forma de auditoría? Significa exactamente que 24 horas antes de las elecciones todos los locales de la votación ya tienen las urnas electrónicas, con un ambiente sellado por la justicia electoral; la policía cuida estos locales para que no haya invasiones o daños al bien y al patrimonio público.

Entonces, 72 horas antes ya está listo ese sistema llamado votación paralela, y 24 horas antes de la votación, se hace un sorteo ante la presencia de toda la sociedad, del Ministerio Público, de los abogados, de los partidos políticos. Se sortea una urna electrónica en la capital, y se debe ir a buscar aquella urna y colocarla a disposición, y, como máximo, tres urnas en el interior del país. Entonces, un estado como Amazonas, que es el estado más grande, tenemos tres o cuatro helicópteros esperando para ir a aquel lugar a cambiar la urna y traer la que estaba ahí. Este intercambio de urna está acompañado por el Ministerio Público, por los abogados, la barra de abogados de Brasil en este caso, y por los políticos. Ellos van, cambian la urna y traen la que estaba allá al Tribunal.

Llamamos a este lugar a la televisión, llamamos a los periódicos, llamamos a la sociedad, a los estudiantes de Derecho, a los de Economía, etc., a todos los estudiantes para que puedan estar presentes.

Colocamos cédulas de papel, todas las marcas, hacemos un conteo antes de quién ganó en aquel lugar e insertamos estos votos en las

urnas electrónicas, entonces comparamos el resultado antes de entrar a la urna y el resultado que sale de la urna. Todo es filmado, todo se filma, hay una cámara de video que filma, porque el elector puede cambiar de número y decir que la urna tiene problemas, que hay fraude o algo.

Hasta el día de hoy, desde 1996 hasta 2006, no ha habido ni un solo caso en que se registrasen números diferentes entre la urna y el proceso manual. Es decir, nosotros realizamos una auditoría con la votación manual, transferimos eso a la urna electrónica y vemos el resultado. Es la única forma directa de que el elector pueda ver la auditoría.

A partir de 2008, año en que tendremos nuevas elecciones, no sólo la sociedad, sino que también una empresa de auditoría nacional o internacional que vamos a contratar, hará el seguimiento de este proceso de auditoría, que es un proceso más simple en el nuevo proceso electoral brasileño.

Otro punto importante es la logística de las elecciones. A menudo decimos que en las elecciones brasileñas son logísticas de guerra. Hay que accionar varios mecanismos, varios organismos del país para que nos ayuden a realizar una elección en tiempo y orden. Entonces, la preparación de la elección es compleja, porque Brasil tiene dimensiones continentales. Cada urna electrónica está preparada para funcionar en una única sección electoral, no se prepara para dos secciones, sólo para una.

Se entrena a 1 800 000 mil jefes de mesa para cada elección. Participan el ejército, la marina y la aeronáutica en la distribución de las urnas y del material electoral en lugares de difícil acceso. En la región amazónica, la iniciativa privada no hace este trabajo. En la región nordeste sur nosotros contratamos empresas particulares para hacer esta distribución, pero en la región norte, donde tenemos el mayor espacio territorial de nuestro país, debemos llamar al ejército, la marina y la aeronáutica, porque ellos son los únicos que tienen los medios para hacer la distribución.

Además, están las condiciones climáticas. Si el periodo electoral es muy seco, a veces no podemos llegar porque los ríos están bajos. Si llueve demasiado, tenemos también grandes dificultades para llegar a

estos lugares. Hasta el día de hoy no hemos dejado ni un local sin funcionar por problemas climáticos.

El país también tiene una gran diferencia de zonas horarias, en algunos lugares tenemos hasta dos horas de diferencia y para la elección de presidente de la República no podemos divulgar ningún resultado hasta que la última región termine su votación

Tenemos un material llamado hoja de votación, y para las elecciones de 2008 vamos a intentar un procedimiento que en México ya se hace, que es la foto del elector en la hoja de votación. Ya estamos preparados para hacer esto en Brasil para las elecciones de 2008.

El proceso completo es el siguiente: primero se instala la urna electrónica, una vez que capturamos los votos, antes de retirar el disquete donde están los resultados, resultados que son criptográficos, están encriptados; son algoritmos matemáticos que si las personas los toman, demoran 18 días en obtener los datos. Tenemos un boletín de urna que obtiene los resultados de la elección en esta sección electoral. Este boletín se entrega a los partidos políticos y a la sociedad, se pega afuera de la sección electoral para que quien quiera pueda pasar y ver los resultados de esa elección.

Una vez que se retira ese boletín, se retira el disquete que está encriptado y se lleva a un local de transmisión. Ese local de transmisión lo transmite de la computadora del Tribunal Regional Electoral, y se hace ahí la comunicación de los datos al Tribunal Superior Electoral y después se divulga a través de la Internet. La consolidación de los resultados la hace el Tribunal Superior Electoral, que es quien consolida toda la información de los 27 tribunales regionales electorales. Pero cuando se trata de una elección regional, municipal o estatal, donde se elegirá a un alcalde o un consejal, o, en el caso estatal, al gobernador o los diputados estatales, él lo podrá divulgar dentro de su propio estado, pero quien consolida y homologa todo el proceso es el Tribunal Superior Electoral, y ahí pasa a ser divulgado en Internet.

Sólo quiero plantear un detalle importante. Nosotros desconectamos la Internet seis horas antes del proceso, y sólo la conectamos seis horas después del proceso, para evitar que entren *hackers* a la red de la

justicia electoral. Hemos hecho estudios que revelan que hay más de un millón de *hackers* que tratan de entrar a la red del Tribunal Superior Electoral el día de la elección. Entonces, como está desconectado el cable, literalmente no debemos preocuparnos por eso. Es de imaginar cuántos problemas tendríamos si estuviéramos conectados, con esos *hackers* tratando de tener acceso e interferir en el proceso electoral.

En Brasil, entre una elección y otra, invertimos un promedio de cien millones de dólares en la seguridad de este proceso. Actualmente, existen terminales que quedan en las manos del presidente de las secciones, que es quien habilita a los electores para que voten y, una vez emitido el voto, aparece en la terminal que la persona votó, pero no sabe por quién votó. Sólo se sabe que el elector votó cuando el votante aprieta una tecla.

En estos momentos estamos desarrollando un proyecto de identificación biométrica. Ya no se necesitará llevar un registro de elector o un documento de identificación. La idea es que se haga un registro de los tres dedos de la mano derecha y los tres dedos de la mano izquierda. Quien habilitará al elector será él mismo. Llegará a la urna y la urna lo identificará y él estará apto para votar. Es un proyecto, ya tenemos más de 25 mil urnas de este tipo y las estaremos colocando en tres municipios en la elección de 2008.

¿Por qué esto? Para inhibir un posible fraude en el proceso de identificación del elector. Porque hoy, en la realidad brasileña, tenemos 30 millones de brasileños sin documento de identificación con foto. Entonces no podemos exigirles el día de la elección un documento con foto.

Cuando fue concebida, la credencial de elector se pensó sin foto. Esto permitiría que un elector se la diera a otro en determinadas regiones, y que uno votara por otro. Existe una ley en Brasil que determina que las instancias que emiten certificados de muerte, de defunción, deben comunicarlos a la justicia electoral. Pero eso muchas veces no sucede, y entonces hay muchos electores que ya fallecieron y que continúan votando. Esto es una realidad, y el nuevo procedimiento probablemente inhibirá este último reducto del fraude en las elecciones bra-

sileñas. En la situación actual, la justicia electoral no puede hacer nada, porque 30 millones de brasileños no tienen un documento con foto.

Esta urna ya ha sido producida, tenemos 25 mil urnas ya distribuidas.

Tomando la forma de identificar al elector de México, en el futuro toda hoja de votación tendrá la foto de los electores. Entonces, el elector será identificado, y si se ve que está diferente, tiene barba o está sin barba, se llamará al juez electoral y lo mandará a la notaría, donde será identificado y ahí el juez decidirá si puede votar o no. Este es un modelo para 2008 que ya estamos implementando.

En 1996, la urna imprimía el voto, que caía dentro de una urna de plástico, una bolsa plástica, de hecho. En 1998 el Congreso, por unanimidad del Tribunal Superior Electoral, quitó la impresión del voto. En 2000 ya no había votos, y en 2002 se resolvió volver a la impresión del voto. Entonces se dio realmente un problema, porque la impresión del voto es un proceso casi mecánico que no involucra sólo a la urna, sino también a un módulo impresor, por lo que tuvimos una caída, una incidencia muy grande de urnas que se rompieron y que debieron ser restituidas. En 2004 fue un número normal, y en 2006 debió sustituirse 0.03% de las urnas. Es decir, de un universo de 428 mil urnas, solamente 108 fueron sustituidas, pasándose al proceso manual de voto por cédula. Si en medio de la votación se rompe la urna, se puede retirar el disquete y quedar guardado; se debe llamar al juez, un juez electoral, y se pasa al proceso manual, al final se suma el proceso manual, se suma lo que está en la urna y se obtiene el resultado de esa sección electoral. En 2008 pretendemos reducir este número a casi cero.

Tenemos el proyecto de llegar hasta la ciudadanía, conducir la construcción de la democracia, la construcción de ciudadanía y llevarla a las escuelas de enseñanza básica. En cada estado del país tenemos una escuela judicial electoral, que pertenece a la justicia electoral brasileña; esa escuela interactúa con las escuelas públicas y privadas, llevándoles, transmitiéndoles el mensaje de ciudadanía, la educación cívica, toda vez que el Estado tiene esta responsabilidad en su área educativa. Pero nosotros también hacemos nuestra parte como justicia electoral.

Entonces el proyecto elector del futuro es tomar a los niños del primero al quinto año y mostrarles lo que es un proceso electoral, de qué se trata todo este trabajo de la ciudadanía y la educación cívica conducido por la justicia electoral. Porque también hay uno que es conducido por el poder ejecutivo y otro que es conducido por el poder judicial. Entonces debemos fortalecer la ciudadanía en los niños, en los adolescentes de 10 a 15 años que frecuentan la red escolar e incentivar a los jóvenes a partir de los 16 años a participar en el proceso electoral brasileño.

En la constitución brasileña se establece que un joven de 16 a 18 años puede votar; no está obligado a votar. Entonces, lo que hacemos en este proceso es básicamente transmitirles a estos jóvenes la idea de que pueden participar en el proceso electoral brasileño los mayores de 16 y menores de 18 años.

El año pasado confrontamos al Instituto de Investigaciones para que el elector pudiese evaluar el trabajo de la justicia electoral, y hemos visto que tenemos una muy buena aceptación, porque estamos entre los cinco primeros colocados en la credibilidad del pueblo, y esto es lo que nos importa, que el pueblo crea en la justicia electoral brasileña.

Panel 1

Alcances, limitaciones y retos
conjuntos del Estado, la academia y
la sociedad civil en la educación
cívica

La educación como derecho para la formación de una nueva ciudadanía

Axel Didriksson*

El derecho a la educación no se cumple en el país. Durante décadas, las políticas gubernamentales no han podido hacer valer este derecho fundamental, y la deuda social que cargamos sigue sumida en una retórica ineficiente y en acciones que en muy poco benefician a la sociedad, sobre todo a esa parte que el mismo sistema rechaza, desescolariza, margina, hace abandonar o mantiene en la desigualdad.

La Ciudad de México, la entidad que cuenta con una de las mayores coberturas de demanda social y que sin duda tiene el sistema educativo más complejo y completo, sigue manteniendo brechas con márgenes demasiado amplios que manifiestan esta terrible desigualdad.

Hasta el momento, como es de su conocimiento, el sistema de educación básica ha dependido de la administración federal de la Secretaría de Educación Pública.

Así, a partir de la creación de la Secretaría de Educación por parte de la IV Asamblea Legislativa, a propuesta del jefe de Gobierno de la Ciudad de México, el licenciado Marcelo Ebrard, la deuda social en educación es enorme. Esta abarca a:

118 mil mujeres y 48 mil hombres analfabetos;

384 mil mujeres y 227 mil hombres sin primaria completa;

995 mil mujeres y 736 mil hombres sin secundaria completa

1 968 000 mujeres y un 1 677 000 hombres sin educación media superior;

Fuera del sistema: cerca de 40 mil niños y niñas de entre cinco y 14 años de edad.

* Secretario de Educación del Gobierno de la Ciudad de México.

En el nivel básico, el proceso de desescolarización afectó a más de 21 mil alumnos de primaria y a casi 9 mil en secundaria, durante el ciclo escolar 2005-2006, cifras que revelan un aumento de la desigualdad respecto de años anteriores. La exclusión va en aumento conforme la edad y con ello crecen los niveles de inasistencia. Asimismo, puede comprobarse una reducción muy preocupante del financiamiento federal a la educación básica en el Distrito Federal.

Igual de grave es lo que ocurre con los derechos educativos desde la perspectiva del currículo y de sus contenidos relacionados con los derechos humanos dentro de las escuelas, esto es, respecto de cómo ocurre su aprendizaje y de cómo se presentan y organizan los mismos.

Aquí los problemas son también en extremo pronunciados y se manifiestan crudamente en la formación de una ciudadanía que comprende su participación democrática casi siempre cercana y orillada a la rebeldía, a la polarización, a la fragmentación o al franco desgano.

En términos generales podemos afirmar, entonces, que el derecho social a la educación, la manera como este derecho se imparte de forma transversal en el currículo y su vigencia y aplicación en las mismas escuelas e instituciones educativas, deja mucho que desear en el país, y se convierte, para nosotros, para la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de México, en un aspecto fundamental sobre el cual tenemos que debatir. Además, debemos poner este debate en sus justas dimensiones e importancia, y hacerlo valer con todas nuestras fuerzas, desde una perspectiva integral y sustantiva, en el diseño y puesta en marcha de nuestras políticas centradas en la formación de una nueva ciudadanía.

Para nosotros, el derecho a la educación tiene que ver con la formación y el ejercicio de una ciudadanía a plenitud, esto es, un derecho que tiene que ver con el ejercicio de todos los demás derechos. Lo anterior significa que si no contamos con la educación como derecho fundamental, pero también lo mínimo socialmente hablando, tampoco podremos contar con el desarrollo de los restantes derechos políticos y civiles. Como señala el pedagogo Gimeno Sacristán:

Un individuo y una sociedad no pueden ser libres si no disponen de la libertad de pensamiento y de expresión. Estas son imposibles sin instrucción en las sociedades avanzadas, más ahora en las denominadas de la información. Por tanto, los déficit de educación se proyectan en la incapacidad insuperable para las libertades de los individuos o grupos que los padecen.¹

La educación para una nueva ciudadanía debe enfrentarse, en esta perspectiva integral, no sólo desde tareas de gobierno ni de instituciones, sino también desde el rrrracionamiento y la participación directa del sujeto por sí mismo, desde su práctica y desde su formación, desde su perspectiva como ser social activo y decisivo, y desde su misma transformación. De allí la importancia de una formación crítica desde la educación. Por eso no podemos pensar que una educación centrada en los derechos integrados pueda estar sujeta al mero asistencialismo, ni mucho menos a modelos autoritarios de referencia a resultados, sino debe plantearse como un espacio de potenciación de una ciudadanía responsable que implica “crecientes niveles de conciencia, de capacidad autogestiva y organizativa, de posibilidad de asumir compromisos y responsabilidades tanto en relación con cuestiones personales como sociales [...] un aprendizaje que brinde a los sujetos la posibilidad de una mayor incidencia deliberada en el rumbo de sus vidas personales y/o comunitarias”²

Una educación como la que queremos y por la que estamos trabajando todos los días, requiere, entonces, la plena participación de la sociedad, de las instituciones educativas y representativas de todos los grupos y actores, de los organismos multilaterales, organismos no gubernamentales y organismos internacionales, tal y como lo estamos presenciando y estamos buscando potenciarla.

En esta perspectiva, la Secretaría de Educación del Distrito Fede-

¹ G. Sacristán, *La Educación que aún es posible*, Madrid, Morata, 2005, p. 126.

² Mercedes Oraisón y Ana María Pérez, “Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía”, *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, núm. 42, septiembre-diciembre, Organización de Estados Iberoamericanos, p. 19.

ral ha emprendido el camino de la colaboración y del apoyo mutuo, del convencimiento y de la discusión más amplia con todos los sectores interesados, tal y como se refleja en la puesta en marcha del Acuerdo Social para la Transformación y la Calidad de la Educación en la Ciudad de México, y como está siendo patente en este evento colaborativo.

En este acuerdo se sostienen importantes asuntos de interés público, que conforman nuestra plataforma para hacer valer la educación como un derecho humano fundamental. Este es el sentido de la iniciativa que esta Secretaría, con la asesoría de la Oficina de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en México, está promoviendo en relación con la prestación de servicios educativos en materia de derechos humanos.

El objeto de esta iniciativa, que será enviada muy pronto a la IV Legislatura para su análisis y eventual aprobación, será promover la educación en derechos humanos como un conjunto de procesos formativos orientados a crear una cultura ciudadana en esta materia. La implantación de la misma involucraría a todos los entes públicos del Gobierno del Distrito Federal, bajo la coordinación de la Secretaría de Educación, quien asumiría la facultad de convocar a la conformación de un Comité para la Educación en Derechos Humanos en la Ciudad de México, el que tendrá como objetivo formular un Plan de Acción y Difusión de los Derechos Humanos, para promover el respeto y la protección de los mismos, mediante actividades educativas y culturales destinadas a todos los miembros de la sociedad; fomentar la solidaridad y el respeto de los derechos de las personas en situación de exclusión, así como la igualdad de oportunidades para un desarrollo con justicia y bienestar; promover los derechos culturales y la participación en la vida pública de la población indígena; fomentar el conocimiento de los instrumentos y mecanismos de protección de estos derechos con el fin de prevenir su violación; alentar la investigación y el análisis de los problemas crónicos y estructurales en materia de derechos humanos con el fin de encontrar soluciones pertinentes e integrales.

Con ello, estaremos cumpliendo con nuestra vocación democrática y educadora, quizás dando apenas un paso hacia adelante en ello, pero que esperamos que dure su trote hasta que podamos ir cambiando de raíz el actual estado de cosas, para que la educación sea en verdad un espacio de cohesión y de participación para todos y todas.

De la socialización política a las dimensiones personales de la democracia: temas para la reflexión en torno a la educación ciudadana.

Citlalin Castañeda de la Mora*

INTRODUCCIÓN

Son muchas y variadas las temáticas, a veces convertidas en preguntas, que giran en torno a la ciudadanía. Desde la filosofía política, la psicología del desarrollo y la literatura, se han gestado referentes teóricos que enriquecen las reflexiones y debates sobre eso que llamamos ciudadanía.

En un campo así de fértil, en el que tienen incidencia justificada áreas tan diversas del conocimiento como la neuropsicología, la ética, la psicología, la ontología y la antropología –por mencionar sólo algunas–, quisiera, con la conciencia de encontrarme frente a un universo esencialmente contestable, proponer a manera de pregunta abierta una serie de temas que, a mi parecer, debieran ser parte del terreno en el que –hoy en día– se dialoga la *ciudadanía*.

LA SOCIALIZACIÓN POLÍTICA: UN PROCESO DE APRENDIZAJE

Comenzaría por colocar el proceso de socialización política al inicio y tal vez en el centro de este análisis, por considerar que se trata de un campo de estudio que nos permite entender los cambios políticos a partir de las visiones y mentalidades de los ciudadanos.¹ en consonan-

* Oficial de Derechos Humanos de la Oficina en México de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
c.castaneda@unesco.org

¹ Leticia Calderón; “Socialización política”, en Laura Baca Olamendi *et al.* (comp.),

cia con el imperativo de impulsar una ciudadanía que, lejos de emanar de normas jurídicas, políticas públicas o decisiones judiciales, repose más en un proceso de transformación social, económica, política y cultural en el que todos los ciudadanos participamos.

Se ha dado en llamar socialización política al proceso mediante el cual los ciudadanos adquieren ciertas actitudes y creencias sobre el sistema político en el cual viven,² a partir del aprendizaje e interiorización de valores, símbolos y actitudes frente al universo político. Este proceso abarca todo el aprendizaje político formal e informal, de manera que no solamente se trata de conocimientos explícitos, sino también de los elementos que definen orientaciones, posiciones y conductas de manera general.³ Se han identificado diversos agentes de socialización política: la familia, la escuela, los medios de comunicación, las instituciones religiosas y los lugares de trabajo, entre otros.

En este contexto, es lógico entender la educación como “la existencia articulada de prácticas educativas, de los elementos teóricos que se insertan en ellas y de los sentidos que adquieren dichas prácticas para diversos sujetos”.⁴ La educación es pues un entramado de prácticas, elementos teóricos y sentidos que no es fijo sino dinámico, pues se desenvuelve en distintos tiempos y espacios y forma parte de un proceso total que desemboca en la transformación de la realidad, conforme a fines conscientemente elegidos.⁵

Tan dinámica es esa educación que se propone, como lo es el concepto mismo de “socialización política”, el cual ha evolucionado de una concepción acotada a temas directamente relacionados con el comportamiento de los ciudadanos respecto a la estructura gubernamental, a incluir perspectivas de socialización política mucho más

Léxico de la política, México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología-Fondo de Cultura Económica, 2000.

² C. Reimmerman, *The New Citizenship. Unconventional Politics, Activism and Service*, Colorado, Westview Press, 1997.

³ Leticia Calderón, *op. cit.*

⁴ Inés Castro (coord.), *Educación y ciudadanía. Miradas múltiples*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2006, p. 30.

⁵ Inés Castro (coord.), *op. cit.*, p. 30.

amplias, que abarcan temas tan diversos como la migración, las desigualdades de género, la inequidad laboral, la condición étnica, los intereses ambientalistas, entre otros.⁶

Más aún, no puede entenderse el proceso de socialización política tan sólo referido al acceso a cargos de gobierno o participación en procesos electorales. En la actualidad, la socialización política rebasa ampliamente el ámbito político en sentido estricto, vinculándose –cada vez más– con la relación que cada miembro de la sociedad tiene para con los demás de manera cotidiana, en su actividad social, profesional, familiar, cultural, académica.⁷

LA DESVINCULACIÓN CIUDADANA HACIA LO POLÍTICO

De entre los estudiosos de este proceso de aprendizaje, el sociólogo Richard Flacks ha concluido que un amplio número de personas se asumen como “políticamente inactivas”, en virtud de que consideran que la historia está siendo construida por actores distintos a ellos mismos.

En la opinión de Flacks, muchos ciudadanos aceptan esta situación ya que simplemente están tratando de vivir su vida diaria, lo cual significa conservar su trabajo, llevar comida a su mesa y garantizar la satisfacción de necesidades básicas para sí mismos y su familia.⁸

Para Norbert Lechner, la razón de dicha desvinculación del ciudadano respecto de la vida política podría encontrarse en el hecho de que muchas personas carecen de relatos que les permitan interpretar los avances de su país como algo significativo en la experiencia subjetiva de cada cual.⁹ Aquí es donde se inserta –entre otros– el cuestionamiento de hasta qué punto las escuelas están contribuyendo a formar estudiantes capaces de asumirse como sujetos de historias propias.

⁶ Leticia Calderón, *op. cit.*

⁷ Jacques Delors, *La educación encierra un tesoro*, París, UNESCO, 1996, p. 59.

⁸ Richard Flacks, *Making History*, Nueva York, Columbia University Press, 1988.

⁹ Norbert Lechner, *Las sombras del mañana: la dimensión subjetiva de la política*, Santiago de Chile, LOM, 2002, p. 4.

Independientemente de las diversas razones que se han esbozado para explicar esa desvinculación política, lo cierto es que la misma se erige como un reto al concepto mismo de educación ciudadana, educación que tiene por objeto preparar a la persona para la “vida en sociedad”, esto es, para que participe activamente en la vida democrática mediante el goce y ejercicio de sus derechos y responsabilidades en la sociedad.

En este contexto, datos como el que refleja que 55% de los habitantes de América Latina consideraba en 2005 que “la política es tan complicada, que con frecuencia, la gente como uno no sabe lo que pasa”,¹⁰ son –sin lugar a dudas– difíciles de obviar en las reflexiones sobre la educación ciudadana y, en concreto, en lo que toca a su objetivo de capacitar a las personas para que “estén en condiciones de participar activamente en la vida cotidiana, cívica y pública.”¹¹

UNA DEMOCRACIA QUE BROTE DEL INTERIOR
DE CADA PERSONA

En la Conferencia sobre Democracia, organizada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en el Centro Internacional de Humanidades de Byblos, en 2004, Carole A. O’Leary esbozó el principio según el cual resulta imposible imponer o importar la democracia en una sociedad que no la desea, postulando la idea de que la democracia “debe brotar del seno mismo de las sociedades”.

En ese sentido, el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional de Educación para el Siglo XXI, “La educación encierra un tesoro” –conocido como Informe Delors– hizo hincapié en que “los valores en general y la tolerancia en particular no pueden ser objeto de una ense-

¹⁰ Informe Latinobarómetro 2005, Santiago de Chile, 1995-2005 <http://www.latinobarometro.org>

¹¹ Patricia Arregui, y Santiago Cueto (eds.), *Educación ciudadana, democracia y participación*, Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), 1998, p. 9.

ñanza en el sentido estricto de la palabra: querer imponer valores previamente definidos, poco interiorizados, equivale en definitiva a negarlos, pues sólo tienen sentido si el individuo los escoge libremente".¹²

Cabe aquí mencionar la educación humanista propuesta por Bertrand Russell, para quien el propósito de la educación no podía ser el crecimiento del educando hacia un fin específico o predeterminado, porque –según él– cualquier fin de este tipo debía establecerse por medios arbitrarios y autoritarios. Para Russell, el objetivo fundamental de la educación debiera consistir en suscitar y alentar cualquier impulso creativo que posea el ser humano.¹³ En esa misma concepción humanista, Wilhelm von Humboldt afirmaríala:

Toda cultura moral nace única e inmediatamente de la vida interior del alma y sólo puede despertar en la naturaleza humana, nunca estar producida por mecanismos artificiales y externos [...] Todo aquello que no nazca de la libertad de elección de un individuo, o sea solamente el resultado de la educación y la orientación, no pertenece a su verdadero ser, sino que permanecerá ajeno a su naturaleza auténtica, puesto que no lleva a cabo esa acción con energías realmente humanas, sino con mera exactitud mecánica [...] Si un individuo actúa de esa manera, tal vez admiremos lo que hace, pero despreciaremos lo que es [...]¹⁴

La educación ciudadana, quizá más que ninguna otra, estaría llamada entonces a considerar la naturaleza del ser humano bajo esa luz, a buscar formas sociales que alienten la verdadera acción humana que crece a partir de un impulso interno.

¹² Jacques Delors, *op. cit.*, p. 58.

¹³ Noam Chomsky, *Sobre democracia y educación*, vol. I, Barcelona, Paidós (Colección Estado y Sociedad, núm. 128), 2005, p. 225.

¹⁴ Wilhelm Von Humboldt, *The limits of State action*, Cambridge, Cambridge University Press, 1969, pp. 76, 63 y 28 (trad. español: *Los límites de la acción del Estado*, Madrid, Tecnos, 1988), citado por Chomsky, *Sobre democracia y educación*, v. II, Barcelona, Paidós (Colección Estado y Sociedad, No. 129), 2006, p. 229.

Para Dewey, la vida democrática sólo existe cuando el individuo aprecia por sí mismo los fines que se propone y trabaja con interés y dedicación personal para alcanzarlos.¹⁵

LOS VALORES CIUDADANOS: LAS DIMENSIONES PERSONALES
DE LA DEMOCRACIA

De ser así, si realmente se aspira a que las conductas provengan –como se ha dicho– de la “vida interior del alma” de cada persona, necesariamente habremos de referirnos a lo que el filósofo español José Ortega y Gasset ha calificado como una de las más fértiles conquistas del siglo XX: la preocupación teórica y práctica en torno a los valores.¹⁶

Para este autor, nos encontramos “con la paradójica circunstancia de que mientras la filosofía, desde su iniciación, cavila sobre el problema del ser, su equivalente en extensión y dignidad, el problema del valor, parece, no ya escasamente atendido, sino ignorado por los filósofos”.¹⁷ Al pertenecer el mundo del valor al ámbito de los afectos y sentimientos, se vuelve necesario refutar la idea según la cual el ámbito de los sentimientos es arbitrario e irracional.

En nuestra cultura se cree, y se ha creído durante siglos, que la emoción y la razón son dos elementos de la constitución humana diferentes, separados y hasta opuestos.¹⁸ Si bien históricamente la filosofía nos ha prevenido acerca de los peligros que entrañan las emociones, lo cierto parece ser que es necesario revisar y refutar la idea que pretende que el ámbito de los sentimientos sea arbitrario o irracional. Son ya diversas las voces que sugieren como el gran tema de nuestro tiempo, la sistematización del mundo del sentimiento, la elaboración de una “lógica del corazón” (Pascal) y la rigurosa determinación de la existencia y contenido de un “ordo amoris” (San Agustín, Scheler).

¹⁵ John Dewey, *Democracia y educación*, Madrid, La Lectura, 1926.

¹⁶ José Ortega y Gasset, *Introducción a una estimativa ¿Qué son los valores?*, Madrid, Encuentro, 2004, p. 11.

¹⁷ José Ortega y Gasset, *op. cit.*, p. 13.

¹⁸ Inés Castro (coord.), *op. cit.*, p. 45.

Ya Baltasar Gracián lo dijo hace siglos: “¿De qué sirve que el entendimiento se adelante si el corazón se queda?”

Rosanvallon y Fitoussi nos han advertido sobre las “perversas” consecuencias que ha traído consigo el gran silencio de lo político sobre las dimensiones más personales e íntimas. El desprecio hacia la comprensión antropológica de los problemas, incluida la presunción de que el hombre debía asumir su modernidad cualesquiera fueran los efectos que ésta tuviera en sus sentimientos, ha traído consigo lo que para estos autores constituye el centro de la crisis actual: un malestar identitario definido como la *crisis del sujeto*. Un sujeto abandonado a sí mismo, marcado por sentimientos depresivos, de victimización, de inseguridad e incapaz de descifrar el mundo que lo rodea.¹⁹ Siguiendo a Iréne Théry, estos dos estudiosos franceses hacen un llamado constante a retomar la cuestión de lo privado, como tema central de las crisis identitarias de las democracias.²⁰

En sus estudios sobre las teorías del desarrollo moral y la educación ciudadana, Leticia Moreno ha sugerido la imposibilidad de llevar a cabo un proceso educativo si no es a partir de los valores, los cuales se encuentran contenidos explícita o implícitamente en todo acto educativo.²¹

APRENDEMOS Y NOS TRANSFORMAMOS MEDIANTE LA RELACIÓN CON EL OTRO

Si bien la educación es una forma de práctica social que tiene por finalidad mediata la transformación de la sociedad, lo que la define como práctica educativa es su finalidad inmediata de transformación de los individuos concretos. La educación pues, se asume como un proceso de formación de sujetos.²² En este sentido, la socialización del indivi-

¹⁹ Pierre Rosanvallon y Jean-Paul Fitoussi, *La nueva era de las desigualdades*, Buenos Aires, Manantial, 199, p. 42.

²⁰ Pierre Rosanvallon y Jean-Paul Fitoussi, *op. cit.*, p. 48.

²¹ Inés Castro (coord.), *op. cit.*, p. 31.

²² *Loc. cit.*

duo, si bien se presenta como una función de la educación, no es sino el medio a través del cual se logra favorecer el proceso formativo de cada individuo e “impulsar su transformación de ser heterónomo en autónomo, consciente y crítico, en individuo que asume el papel de generador de conocimiento y realizador de valores, gracias a lo cual podrá transformar su realidad y transformarse a sí mismo”.²³

La transformación voluntaria del individuo, capaz de actuar como ciudadano consciente de la necesidad de una mejor sociedad y al mismo tiempo, atento a su desarrollo personal, es quizá uno de los retos mayores que enfrenta la educación ciudadana.

Pero no se trata únicamente de la adquisición del espíritu democrático. Se trata sobre todo de ayudar a la persona a entrar en la vida con la capacidad de interpretar los hechos más importantes relacionados con su destino personal y colectivo.²⁴ Se trata, como sugiere Lechner, de responder a las preguntas: ¿Quiénes somos? ¿De dónde venimos? ¿A dónde queremos ir? Cuestiones que nos permitan dotar de sentido y de valor los actuales procesos de cambio social.²⁵

Para ello, se debe aspirar a un desarrollo personal que no pase por alto lo sugerido por Robert Selman, cuando señala que el enfoque cognitivo-evolutivo está demasiado centrado en el proceso de desarrollo del propio individuo y que por ende debiera concederse mayor importancia al desarrollo relacional que al individual. Esta aportación de Selman nos conduce al plano de las relaciones interpersonales en una perspectiva de autotransformación y transformación del otro. En palabras de Leticia Moreno:

Lo propio del hombre no es tanto el mero aprender sino el aprender de otros hombres, ser enseñado por ellos. Nuestro maestro no es el mundo de las cosas, tampoco los sucesos naturales, ni siquiera la cultura como conjunto de técnicas y rituales, sino la interacción con el

²³ *Loc. cit.*

²⁴ Jacques Delors, *op. cit.*, p. 61.

²⁵ Lechner, 2002, p. 4.

otro...en resumen, no podemos negar que para alcanzar un nivel de desarrollo moral es necesario un desarrollo cognitivo; pero éste no lleva directamente al desarrollo moral, por tanto, son más importantes, a nuestro juicio, los factores de la experiencia social...²⁶

Ahora bien, a la educación ciudadana se le suma el reto de promover que la persona aprenda de los otros. De un *otro* cuya presencia, siguiendo a Lévinas, constituye un llamado a la responsabilidad y a la conciencia moral del sujeto de rechazar toda violencia con respecto al *otro*.²⁷ En un escenario en el que la persona está llamada a aprender del otro, y –como señala Lévinas- a defenderlo, no pueden obviarse los efectos de la desigualdad y la exclusión, particularmente, las fracturas profundas que éstas han originado entre los diversos grupos sociales. Fracturas que han contribuido a agudizar las crisis de los vínculos sociales y a perturbar en profundidad la representación que puede tenerse de sí mismo.

La educación, sabemos, no puede resolver por sí sola los problemas que plantean dichas fracturas del vínculo social. No obstante, de ella cabe esperar que contribuya a desarrollar la voluntad de vivir juntos, factor básico de la cohesión social.²⁸

²⁶ Leticia, Moreno; “Las teorías del desarrollo moral como fundamento de la educación en valores”, en Inés Castro (coord.), *Educación y Ciudadanía. Miradas múltiples*, México, UNAM, 2006, pp. 29-54.

²⁷ Emmanuel Lévinas, *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*, Salamanca, Sígueme, 1997.

²⁸ Jacques Delors, *op. cit.*, p. 66.

La formación ciudadana en la escuela: los retos de una educación para la democracia

José Luis Gutiérrez Espíndola¹

CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Hoy, el civismo tradicional, aquel que cursamos (o sería mejor decir: padecemos) quienes estudiamos la escuela secundaria a finales de los años sesenta parece una especie extinta, una verdadera pieza de museo. Y es que, en efecto, muchas cosas han cambiado desde entonces, luego de la larga expulsión del civismo a partir de los setenta, que lo subsumieron y terminaron diluyéndolo en el bloque de las ciencias sociales. Como se recordará, el exilio del civismo terminó al reincorporarse la materia con la reforma educativa de 1993, la que fue sustituida por la asignatura de Formación Cívica y Ética en 1999, y que ahora ha sido reformulada en el marco de la Reforma de la Educación Secundaria.

Para cualquiera que compare lo que hoy se propone con lo que se planteaba hace 40 años serán evidentes los cambios que, ciertamente, no son cosméticos: el lenguaje acartonado del civismo de antaño, el sobreénfasis en el país formal en demérito del país real, la desvalorización de la dimensión ética son, entre muchos otros, rasgos que ya no se encuentran hoy. En un sentido más amplio, el enfoque general de

¹ El autor es actualmente director general adjunto de Vinculación, Programas Educativos y Divulgación del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred). El presente texto recoge parte importante de los planteamientos que el autor presentó originalmente en el marco del Taller para autores de libros de texto de Formación Cívica y Ética para la educación secundaria, organizado por la Secretaría de Educación Pública, Hotel Meliá, Ciudad de México, el 19 de julio de 2007.

la asignatura, los contenidos específicos, las estrategias didácticas y los aprendizajes esperados son claramente distintos entre aquel civismo y la formación cívica y ética que hoy se propugna.

Y sin embargo, algo de aquel viejo civismo se resiste a morir. Me apresuro a puntualizar que no es un problema del programa de Formación Cívica y Ética para secundaria que acaba de entrar en vigor. Creo que el problema radica en el hecho de que el nuevo programa difícilmente va a desarrollar todas sus potencialidades en el marco de una escuela que en buena medida sigue operando conforme a las premisas de una educación tradicional. En otras palabras, percibo una tensión de fondo entre el nuevo planteamiento de Formación Cívica y Ética y la racionalidad que rige el funcionamiento de nuestras escuelas, signada todavía por estilos verticales, por políticas uniformizantes, por esquemas de enseñanza demasiado rígidos y prescriptivos, por procesos de gestión demasiado burocráticos y por enfoques más preocupados por la transmisión de información que por el logro del aprendizaje y el desarrollo de competencias básicas.

Se trata de una tensión real, fuerte, derivada del hecho de que en el nuevo planteamiento de Formación Cívica y Ética subyace el germen de una reforma de fondo de la escuela, que aspire a modificar su sentido y racionalidad. Que Formación Cívica y Ética pudiera ser el núcleo de dicha transformación no deja de tener su dosis de ironía: hasta hoy esta materia ha sido una suerte de “patito feo” frente a las asignaturas que la comunidad educativa y la opinión pública consideran verdaderamente importantes y estratégicas: matemáticas, ciencias y español. No obstante, por la naturaleza de los aprendizajes y las competencias que Formación Cívica y Ética busca desarrollar, es precisamente en esta asignatura en la que se pueden encontrar, más claramente que en ninguna otra, las bases para repensar el sentido y los propósitos últimos de la escuela, así como los modos como mejor puede cumplirlos.

Lo anterior resulta muy claro cuando uno revisa los principios orientadores de la formación cívica y ética, el tipo de competencias cuyo desarrollo procura, la concepción según la cual la escuela y el

aula deben ser espacios para el aprendizaje de la democracia, así como las exigencias que la formación cívica y ética le plantea al docente para transformarse en un promotor de actitudes democráticas, en un problematizador de la vida cotidiana y en un orientador en el desarrollo de estrategias que fortalezcan la autonomía de las y los estudiantes.

Difícilmente, sin embargo, Formación Cívica y Ética cumplirá sus propósitos y, menos, será el detonante de transformaciones importantes en la escuela si las autoridades no están dispuestas a ir más allá y esterilizan la propuesta, si se arredran ante las previsible resistencias al cambio producto de intereses creados, inercias institucionales y prácticas profesionales consideradas inamovibles, si incluso recelan de la necesidad y pertinencia de una educación para desarrollar la autonomía moral y las competencias ciudadanas de los alumnos. Tampoco se avanzará demasiado si los docentes no están sensibilizados y capacitados al respecto, si no dominan las herramientas metodológicas y didácticas básicas que exige el nuevo planteamiento, y si carecen del acompañamiento necesario para desempeñar eficazmente su labor.

Todo esto puede ocurrir y dar al traste con el proceso de implementación de Formación Cívica y Ética (ya no sólo en secundaria sino también en primaria). Es, por tanto, responsabilidad de la academia, de los expertos e interesados en la cuestión, de los organismos civiles e instituciones públicas que trabajan el tema o temas afines, ofrecer razones y argumentos que justifiquen el porqué de la educación ciudadana. También es parte de su responsabilidad arropar la propuesta de Formación Cívica y Ética sin renunciar a una visión crítica, contribuir a los procesos de sensibilización y capacitación, generar materiales complementarios, ofrecer acompañamiento experto en la implementación del programa, en suma, contribuir a que los actores clave del sistema educativo hagan suya la convicción de que la educación ciudadana es un componente crítico e irrenunciable de la educación básica.

Pero también y sobre todo, es responsabilidad de este conglomerado de personas e instituciones crear contextos de exigencia sobre los distintos actores del sistema educativo que eviten la desnaturalización

de la propuesta y propicien la adopción de políticas y acciones que favorezcan una formación cívica y ética sustantiva, por ejemplo, fortaleciendo los procesos de formación inicial del magisterio, reestructurando a fondo los procesos de actualización y capacitación de los maestros en servicio, abriendo opciones complementarias de educación continua con el apoyo de otras instituciones, ampliando y generalizando los concursos de oposición como vía para ingresar a los diversos cargos y niveles del sistema educativo, etcétera.

Ahora bien, si, como sugerí hace un momento, hay actores del sistema educativo que no están plenamente convencidos de la necesidad y la relevancia de la formación cívica y ética y, en particular, de la educación para la ciudadanía, no es ocioso en absoluto reflexionar sobre los fundamentos mismos de la educación para la ciudadanía. Incluso se antoja como la tarea inicial, en la medida en que puede arrojar luz sobre todo el proceso.

EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN CÍVICA

Enfrentadas a múltiples desafíos, que van desde la creciente apatía ciudadana hasta una creciente conflictividad social cuyos protagonistas rechazan con frecuencia las formas y los canales institucionales, las democracias contemporáneas conceden cada vez mayor importancia a la educación cívica. No es éste un fenómeno privativo de las democracias emergentes, preocupadas por conjurar el pasado autoritario y afianzar la nueva institucionalidad: también se observa una preocupación creciente en las democracias de larga data, en las que la creciente apatía y cinismo políticos, así como el resurgimiento de fenómenos de xenofobia y racismo, entre muchos otros, han hecho ver la necesidad, cuando no la franca urgencia, de trabajar en el frente cultural y educativo.

Valga como ejemplo el caso de Gran Bretaña, donde el reporte final del Grupo Asesor encargado de formular una propuesta sobre enseñanza de la ciudadanía, estableció enfáticamente que la educación ciudadana es un elemento clave para contrarrestar la degradación de la democracia. En esa tesitura, en el prefacio de su reporte final asentó lo siguiente:

Unánimemente le advertimos al Secretario de Educación que la ciudadanía y la enseñanza de la democracia reviste tal importancia para las escuelas como para la vida del país que debe haber estatutos escolares que lo establezcan como un derecho de todo alumno. Esto no puede ser relegado a iniciativas locales no organizadas, que varían enormemente en número, contenido y método. No es ésa la base adecuada para lograr una ciudadanía unificada y democrática.²

Esta categórica toma de posición se sustentaba en las inquietantes evidencias provenientes de investigaciones en materia de cultura política que revelaban el escaso tiempo dedicado por los jóvenes británicos a la discusión y reflexión sobre asuntos públicos, el creciente escepticismo frente a las elecciones, el considerable nivel de abstención y la alarmante declinación de la imagen de instituciones políticas clave como los partidos políticos y el parlamento.

Pero el caso británico apenas es uno entre muchos. En los últimos 15 años, y producto de preocupaciones similares a las expresadas por el citado Comité Asesor, han proliferado distintas iniciativas tendentes a fortalecer la educación cívica en muy diferentes latitudes, lo mismo en el Norte desarrollado que en el Sur subdesarrollado: cumbres de jefes de Estado y de gobierno, declaraciones oficiales, políticas públicas, reformas curriculares y un largo etcétera dan testimonio fehaciente de una preocupación generalizada: el creciente desapego de la política, cuando no el franco rechazo o desprecio de la política por parte de sectores importantes de la ciudadanía, degradan la calidad de la democracia, dificultan su funcionamiento y, pasado un punto crítico, ponen en riesgo su propia viabilidad. Frente a esta amenaza es que se esgrime como respuesta, necesaria aunque no suficiente, la reintroducción o el fortalecimiento de la educación cívica.

² Véase "Educación ciudadana y enseñanza de la democracia en la escuela", reporte final del Grupo Asesor para la Ciudadanía, Gran Bretaña, 22 de septiembre de 1998 (traducido al español por la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos, Secretaría de Educación Pública, México, 2000).

Es posible que en varias de estas iniciativas haya una sobrecarga de expectativas y prive un exceso de optimismo acerca de lo que se puede esperar de la educación cívica, pero ello no niega el hecho de que la educación cívica puede verdaderamente hacer aportes positivos en renglones como mayor saber político, sentido de responsabilidad social, participación comunitaria, etcétera. Dicho esto, es preciso señalar que más allá de este legítimo propósito orientado a revertir el generalizado desencanto de la política y de los políticos, la educación cívica en contextos democráticos tiene una razón de ser mucho más profunda.

Para identificar esa razón nos tenemos que remitir al fundamento mismo de la democracia y a lo que sin duda es su especificidad: la democracia, entendida como gobierno del pueblo, se apoya en una noción aparentemente simple pero profundamente subversiva. Me refiero a la convicción de que todas las personas tienen capacidad de juicio político y, por lo tanto, todas son competentes para opinar, deliberar e intervenir en la política.³ Es esta convicción la que singulariza a la democracia y la distancia de otros órdenes políticos que se fundan en la premisa contraria, a saber, que sólo uno o unos pocos pueden y deben encargar-

³ Rafael del Águila nos recuerda que uno de los primeros documentos que argumentan en favor de la justificación de la participación democrática en la historia de la teoría política es un texto del sofista Protágoras, “en el que sostiene, contra la opinión de Sócrates, que todos los ciudadanos deben participar en el gobierno de la ciudad, puesto que todos ellos poseen igual competencia política e igual capacidad de juicio para los asuntos políticos [...] Es la capacidad de juicio la que nos iguala. Es la posesión de esa capacidad la que justifica un sistema político democrático”. Del Águila califica de curioso el hecho de que la teoría política haya dedicado, comparativamente hablando, poca atención a este tema y a esa justificación. “Y todavía resulta más curioso –agrega– que la idea sofista, convenientemente invertida, haya servido como argumento para procurar la exclusión y el cierre de la esfera pública. En efecto, cuando, no hace tanto tiempo, se excluía a los trabajadores del derecho al voto o cuando se negaba el sufragio a la mujer o cuando se relegaba a la condición de paria político a una minoría racial (o a una mayoría racial), la razón para hacerlo siempre era la misma: esos grupos sociales carecían de capacidad de juicio político”. Véase Rafael del Águila, “La participación política como generadora de educación cívica y gobernabilidad”, en *Revista Iberoamericana de Educación* (número monográfico dedicado al tema de educación y gobernabilidad democrática), núm. 12, Madrid, OEI, 1996, pp. 31-32.

se de la política y específicamente del gobierno de la sociedad, sean estos pocos los ricos, los ancianos, los sabios, los expertos o los iluminados. A propósito de esto último, Robert Dahl nos recuerda:

La pretensión de que el gobierno debe remitirse a expertos profundamente comprometidos con el gobierno dirigido al bienestar general y que son superiores a otros en su conocimiento de los medios necesarios para alcanzarlo [...] ha sido siempre el principal rival de las ideas democráticas.⁴

El propio autor añade que los defensores del gobierno de la tutela

atacan a la democracia en un punto aparentemente vulnerable: se limitan a negar que las personas corrientes sean competentes para gobernarse a sí mismas. El argumento [...] hace un uso persuasivo de las analogías que incorporan conocimiento experto y competencia: el superior conocimiento del médico sobre cuestiones que tienen que ver con la salud y la enfermedad, por ejemplo [...] Si dejamos que expertos tomen decisiones sobre cuestiones importantes como éstas, ¿por qué no debemos entonces trasladar el gobierno a los expertos?⁵

Frente a este argumento aparentemente incontestable, Dahl postula que delegar en expertos algunas decisiones personales puede ser razonable, pero que de ahí no se deduce automáticamente que sea igualmente razonable trasladar, sin más, a una élite política la autoridad de controlar las decisiones fundamentales del Estado, sin intervención ciudadana, sin contrapesos, sin monitoreo alguno. Su conclusión es categórica y abona la tesis de la competencia política generalizada: entre adultos, dice, ninguna persona está tan definitivamente mejor cualificada que otras para gobernar. Es, pues, al amparo del principio de que todas las personas son políticamente competen-

⁴ Véase Robert Dahl, *La democracia. Una guía para los ciudadanos*, Madrid, Taurus, 1999, p.82.

⁵ Robert Dahl, *op. cit.*

tes que la democracia busca universalizar el acceso a la política, volviéndola progresivamente espacio, tarea y responsabilidad de todos.

El principio democrático al que me he referido es una premisa filosófica, una presunción que permite justificar la inclusión de todos y todas en la construcción y el funcionamiento de la comunidad política. Pero esa premisa filosófica debe ser traducida a la práctica, so riesgo de que, de no hacerlo, la democracia real devenga más temprano que tarde en el orden de unos pocos. Hacer operativo ese supuesto filosófico no es nada sencillo, y el primer desafío proviene de una constatación empírica básica: a primera vista, no todas las personas parecen tener, ya no se diga las capacidades requeridas, sino ni siquiera el mínimo interés para opinar y participar en la política. Sin embargo, esta mirada, ¿realmente cuestiona el principio en que se funda la democracia? Me parece que no, y esto resulta más claro si la premisa filosófica a que he hecho referencia se reformula, de manera que afirme que todas las personas tienen la capacidad *potencial* de juicio político, de lo que se sigue que dicha capacidad debe ser desarrollada y cultivada por el propio orden democrático como vía para asegurar su reproducción y sostenimiento. En otras palabras, en sus normas, instituciones, espacios y tipo de interacciones, la democracia debe estar diseñada para cultivar esa capacidad y ponerla en acto.

Pero esta afirmación es todavía demasiado general y no resuelve la cuestión de en quién recae concretamente la responsabilidad de desarrollar la capacidad de juicio político. En este punto resulta pertinente la pregunta que se hace Dahl: “Si los ciudadanos han de ser competentes, ¿no precisarán de instituciones sociales y políticas que les transmitan esas capacidades?” “Indudablemente –responde el propio Dahl–. Las oportunidades para obtener una comprensión ilustrada sobre las cuestiones públicas no sólo forman parte de la definición de democracia. Constituyen un requisito de la democracia”.⁶

¿De qué instituciones, fórmulas y herramientas estamos hablando? Dahl nos dice que, en esta materia, los defensores de la democracia

⁶ *Ibid.*, pp. 91-92.

han dotado de un alto valor a la educación. En efecto, una de las herramientas fundamentales que tienen las sociedades democráticas para alentar el desarrollo del juicio político es precisamente la educación cívica. La educación cívica, entonces, se tiene que concebir como el esfuerzo deliberado, sistemático y sostenido en el tiempo que la democracia despliega para habilitar a las personas a fin de que se interesen por lo público, opinen informadamente sobre la política, emitan juicios fundados sobre ésta, deliberen racionalmente y, en general, participen políticamente en función de los principios y normas democráticos.

La educación cívica, como es obvio, no busca formar expertos en política, ni tampoco profesionales de la política. Su tarea es desarrollar capacidades cívicas en la población en general con vistas a favorecer una intervención lo más libre, racional, responsable, continuada y eficaz posible por parte de la gente en el ámbito público y, en particular, en los asuntos políticos. En suma, la razón de ser de la educación cívica es contribuir al arduo y complejo proceso de formación de ciudadanía como vía para apuntalar la democracia en cuanto orden político que se sustenta de manera crucial en la participación social, sin la cual sencillamente deriva en una pura entelequia. Pero, ¿qué quiere decir formar ciudadanía?, ¿de qué ciudadanía hablamos?, ¿cuáles son los atributos que asociamos a la buena ciudadanía?

CIUDADANÍA Y EDUCACIÓN CÍVICA

Para definir las tareas de la educación cívica, debemos definir antes qué democracia queremos y qué tipo de ciudadanía requeriríamos idealmente para que esa democracia se hiciera realidad. Sin entrar en honduras teóricas, se sabe que no hay nada parecido a un consenso acerca de los atributos, alcances e implicaciones de la ciudadanía en una democracia. Hay una variedad de interpretaciones al respecto que, siguiendo los planteamientos de Concepción Naval,⁷ se pueden agru-

⁷ Concepción Naval, *Educación ciudadana: la polémica liberal-comunitarista en educación*,

par en dos concepciones básicas, que llamaremos minimalista y maximalista.

Dicho de manera muy resumida, la concepción minimalista afirma que la ciudadanía es en lo fundamental un estatus jurídico. En términos de su compromiso cívico, visualiza al ciudadano como una persona cuya tarea se circunscribe a elegir juiciosamente a sus representantes, para lo cual no requiere más virtudes que las del apego a la legalidad, el respeto a la autoridad y el ejercicio responsable de sus derechos y obligaciones conforme a la norma. En términos de prerrequisitos sociales, esta concepción sostiene que el acceso a la condición de ciudadanía sólo requiere el cumplimiento del estatus legal-formal.

En contraste, la concepción maximalista plantea que la ciudadanía es no sólo un estatus jurídico, sino también una identidad cultural y política. En términos de su compromiso cívico, visualiza al ciudadano como un individuo que para su cabal realización ha de involucrarse de modo amplio y sistemático en la esfera pública, para lo cual requiere un conjunto de conocimientos, valores y destrezas precisas que le permitan desarrollar un sentido de lealtad y responsabilidad para con la comunidad más amplia a la que pertenece. En términos de los prerrequisitos sociales, la concepción maximalista reivindica que la condición ciudadana se adquiere y se hace efectiva no sólo cumpliendo con los requisitos legales, sino en un contexto de combate a las desventajas sociales y de igualdad de oportunidades.

Así, desde un punto de vista minimalista, un ciudadano es un ente con cierto estatus civil, con unos derechos asociados dentro de una

Pamplona, EUNSA, 1995, pp. 185-189. Esta autora indica que “el concepto de ciudadanía es un concepto complejo y debatido, incluso cuando la discusión es reducida a la ciudadanía en el contexto de las sociedades democráticas occidentales [...] Estas interpretaciones diversas de la ciudadanía democrática localizables en un continuum de concepciones relacionadas que subrayan creencias políticas e interpretaciones de la democracia misma pueden ser brevemente ilustradas por referencia a cuatro rasgos del concepto: la identidad que confiere a un individuo, las virtudes que son requeridas para un ciudadano; la extensión del compromiso que implica y los prerrequisitos sociales necesarios para la efectiva ciudadanía. A partir de la manera como se conciben estos cuatro rasgos o dimensiones del concepto, Naval identifica dos puntos de vista básicos que denomina minimalista y maximalista.

comunidad basada en la ley. Desde una perspectiva maximalista, el ciudadano es alguien que posee no sólo un pasaporte, el derecho a votar y una identidad nacional, sino una conciencia de sí mismo como miembro de una comunidad viva, con una cultura democrática y un sentido de responsabilidad respecto del interés general.

¿Cuáles son las implicaciones de una y otra concepción en términos de educación cívica? Como es fácil de comprender, en la interpretación minimalista la educación para la ciudadanía tiene como prioridad la provisión de información y el desarrollo de virtudes con un enfoque local, inmediato y limitado. Por el contrario, puesto que la concepción maximalista imagina un ciudadano que, para ser tal, requiere un grado considerable de entendimiento explícito de los principios, valores y mecanismos democráticos, así como un conjunto de disposiciones y habilidades para participar activamente en la vida pública, la educación para la ciudadanía tendría aquí un ámbito de acción mucho más amplio.

La concepción minimalista necesitaría una educación cívica de bajo perfil, mientras que la maximalista exigiría un programa educativo de largo aliento y de muy amplio espectro que incluiría, entre muchas otras cosas, no sólo información sobre el funcionamiento básico de las instituciones democráticas, sino además educación en valores y desarrollo de habilidades concretas para la participación, la interlocución con autoridades, la fiscalización de los gobernantes y la resolución de problemas comunitarios.

En mi opinión, una concepción minimalista es funcional a y favorece la configuración de un modelo democrático más formalista, con una participación ciudadana intermitente y de corto alcance que, a la postre, alienta la autonomización de las elites políticas y con ello, el ejercicio autoritario, de facto, del poder público. Por otro lado, la concepción maximalista, con sus grandes y absorbentes exigencias de involucramiento ciudadano en la vida política, evoca el republicanismo cívico, descrito por Kymlicka como una forma extrema de democracia participativa que considera a la vida política como la forma de coexistencia más elevada que los seres humanos puedan esperar. La

concepción maximalista estima que la política ha de ocupar el centro de la vida de las personas, considera que la falta de participación política hace del individuo un ser radicalmente incompleto y atrofiado y ve con desdén las satisfacciones que ofrece la vida privada. El problema con esta concepción es que es poco realista y “está claramente en conflicto con el modo en que la mayor parte de la gente entiende actualmente tanto la ciudadanía como la vida buena”.⁸

La apuesta, por lo tanto, me parece que está en un punto intermedio entre ambas concepciones, en lo que llamaré una concepción amplia de ciudadanía que no ignora las satisfacciones que la gente obtiene de la vida privada ni tampoco le pide que renuncie a ellas, pero que al mismo tiempo postula como deseable y necesario cierto nivel de participación ciudadana continua en el espacio público y en particular en los asuntos propiamente políticos. Se trata de una participación que exige ciertas competencias ciudadanas, entre las que destacan cuatro:

- la capacidad de reconocer y respetar los derechos de los demás (tolerancia, reconocimiento del derecho a la diferencia, no discriminación, pluralismo);
- la capacidad de autocontención para no exigir más de lo que se puede pagar (sentido de responsabilidad social, reciprocidad, sentido del interés general);
- la capacidad de participar en el debate público y, por esa vía, en el proceso de toma de decisiones (razonabilidad pública como fuente de persuasión, renuncia al principio de autoridad y a la tradición);
- la capacidad de evaluar el desempeño de quienes ocupan los cargos públicos y de imponer costos políticos cuando así lo ameriten las circunstancias (monitoreo ciudadano).

⁸ Véase Will Kymlicka y Norman Wayne, “El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía”, en *La Política*, revista de estudios sobre el Estado y la sociedad (número monográfico dedicado a Ciudadanía. El debate contemporáneo), Paidós, núm. 3, Barcelona, octubre de 1997, p. 16.

Sin forzar demasiado los términos de la comparación, encuentro que estas competencias que yo estoy adscribiendo a la concepción amplia de ciudadanía se corresponden con lo que Kymlicka identifica como los componentes distintivos de la teoría liberal de las virtudes. Para este autor, en particular las dos últimas competencias –él las llama “virtudes”– son características del liberalismo:

La necesidad de cuestionar a la autoridad proviene del hecho de que, en una democracia representativa, los ciudadanos eligen representantes que gobiernan en su nombre. En consecuencia, una importante responsabilidad de los ciudadanos es la de controlar a quienes ocupan cargos públicos y juzgar su conducta. [Por otra parte] La necesidad de involucrarse en la discusión pública proviene del hecho de que, en una democracia, las decisiones del gobierno deben adoptarse públicamente, a partir de una discusión libre y abierta. Los ciudadanos liberales deben dar razones que sustenten sus reclamos políticos, en lugar de limitarse a manifestar preferencias o proferir amenazas [...] No es suficiente con invocar las Escrituras o la tradición.⁹

La identificación de la concepción amplia de ciudadanía con la teoría liberal de las virtudes cobra todavía más sentido cuando se formula la pregunta acerca de dónde se desarrollan esas competencias y dónde se aprenden tales virtudes. Kymlicka nos dice que mientras otras corrientes “confían en el mercado, la familia o las asociaciones de la sociedad civil como matrices de virtud cívica”, los liberales apuestan más claramente que ninguna otra por el sistema educativo. No que la escuela sea el único espacio de aprendizaje cívico, pero sí un espacio privilegiado para ello. Según varios teóricos de las virtudes liberales,

Las escuelas deben enseñar a los alumnos cómo incorporar el tipo de razonamiento crítico y la perspectiva moral que definen la razonabili-

⁹ Will Kymlicka y Norman Wayne, *op. cit.*, pp. 20 y 21.

dad pública. Como sostiene Amy Gutmann, los muchachos en la escuela no sólo deben aprender a comportarse según lo establecido por la autoridad, sino también a pensar críticamente acerca de ella si se espera que vivan de acuerdo con el ideal democrático de compartir la soberanía política en tanto ciudadanos.¹⁰

TAREAS DE LA EDUCACIÓN CÍVICA EN LA ESCUELA

Trazado, así sea con rasgos muy toscos, el perfil de ciudadanía que se quiere construir, es dable preguntarse por las tareas que está llamada a cumplir la educación cívica en la escuela y la manera como puede hacerlo. Sostengo que debe acometer tres tareas de índole general:

- a) Generar una demanda social de democracia.
- b) Capacitar a las personas para asegurar un mejor funcionamiento de la democracia.
- c) Fomentar la gobernabilidad democrática.

GENERAR UNA DEMANDA SOCIAL DE DEMOCRACIA

¿Qué significa generar una demanda social de democracia? Dicho de la manera más simple, entraña que la gente pida, quiera y exija vivir en democracia, para lo cual es preciso mostrar de la manera más vívida y persuasiva posible que la democracia es un orden ético y políticamente superior a cualquier otro. Pedagógicamente hablando, supone mostrar a las y los estudiantes, a partir de sus intereses y sus experiencias de vida, que la democracia les conviene y nos conviene a todos porque es un régimen de libertades, porque es un orden que pone en el centro de sus preocupaciones a la persona, porque promueve el respeto a la dignidad humana, porque su actor fundamental es el o la ciudadana, es decir, la persona investida de derechos y responsabilidades para con la comunidad toda.

¹⁰ *Ibid.*, pp. 21-22.

Es difícil que la gente pida algo cuya utilidad y funcionamiento desconoce; es igualmente difícil que la gente demande algo de lo que no está íntimamente convencida; es impensable que la gente se vea tentada a defender algo que no forme parte de sus intereses vitales. El desafío aquí, pues, es conectar vida cotidiana con democracia presentando sus normas e instituciones jurídico-políticas como condensaciones de valores, derechos y libertades sin los cuales nuestra vida sería otra, menos atractiva, menos desafiante, con menos opciones en todo sentido, es decir, menos libre, con menos derechos y, por ello, notablemente más empobrecida.

Si se acierta a establecer esta conexión empezarán a cobrar sentido, a ojos de los estudiantes, temas que vistos en frío les resultan demasiado áridos o incomprensibles, como la división y el equilibrio de poderes, las garantías individuales, el federalismo o el Estado de Derecho. En ese mismo orden de ideas, creo que puede resultar muy útil el recurso de la política comparada. El análisis en esos términos permitiría evidenciar, en forma más clara, los costos que para la gente tiene la existencia de gobiernos autoritarios y autocráticos, incluso en los aspectos más cotidianos y privados de nuestra vida, contrastándolos con las ventajas prácticas de la vida en democracia.

Esto es de la mayor importancia porque las y los estudiantes deben tener referentes tangibles de lo que está en juego y de lo que eventualmente podemos perder, individualmente y como sociedad, si fuesen suprimidos o invalidados los procedimientos, normas e instituciones de la democracia. Tenemos, pues, que lograr que estos procedimientos, normas e instituciones se perciban como un patrimonio valioso que pertenece a, y por el que debe responder, toda la comunidad política. Patrimonio en el que se hallan plasmados ciertos valores esenciales, que son propios y característicos de la democracia.

Y ya que hablamos de valores es preciso especificar a qué valores nos referimos y por qué queremos educar en ellos. Desde hace por lo menos una década está en boga la educación en valores y a primera vista pareciera haber un amplio consenso en el sentido de que es preciso impulsar dicha educación. Sólo que se trata de un falso consenso,

porque no todos están pensando en los mismos valores ni su enseñanza tiene los mismos propósitos.

Sin embargo, para un Estado como el mexicano, que se define como un Estado constitucional de derecho, como un Estado laico, como un Estado democrático, no hay duda de qué tipo de valores deben propugnarse desde la escuela. Hablamos de los valores cívicos inscritos en el marco filosófico de nuestra Constitución política, hablamos de ese elenco de valores que configuran lo que Adela Cortina ha llamado la ética cívica, es decir, el núcleo básico de principios y normas compartido por una sociedad diversa y pluralista, formada por personas y grupos con distintas visiones de la realidad e ideales de vida, que les ofrece el marco de respeto y diálogo para construir juntos su mundo y para considerar fecunda su convivencia.

De suerte que cuando hablamos de educar en valores lo último que necesitamos son listados de valores con sus respectivas definiciones de diccionario. Por esa vía no llegamos a ninguna parte y convertimos a la educación cívica en una retórica hueca. Lo que necesitamos es hacer comprender:

- Primero, que hablamos de un sistema de valores que están interrelacionados y que se implican recíprocamente.
- Segundo, que la vigencia de esos valores garantizan cuestiones tan relevantes como la dignidad humana, la paz, la convivencia en la diversidad y la seguridad jurídica.
- Tercero, que esos valores tienen sentido no sólo en el nivel macro y en el espacio público, sino también en el nivel micro, en los espacios privados.
- Cuarto, que esos valores no se encuentran en estado puro sino que impregnan y marcan con su impronta prácticas, relaciones, normas e instituciones.
- Quinto, que por lo mismo esos valores sólo existen en la medida en que se convierten en saberes prácticos que orientan las acciones y decisiones de las personas de manera racional.

De este modo, educar en valores democráticos no es sino educar en *prácticas* signadas por ese tipo de valores. Tales prácticas, como es obvio, deben tener como punto de partida las experiencias del propio alumnado y como espacios de realización los ámbitos en los que éste se desenvuelve: la familia, la escuela, el grupo de pares, el barrio. En este sentido, el esfuerzo educativo debiera consistir en ofrecer los ejemplos, las oportunidades y las herramientas para apreciar esos valores *en acción* y apropiarse de ellos, así como en transmitir la certeza de que no sólo es deseable sino factible ponerlos en práctica, no obstante las adversidades que caracterizan a ciertos contextos sociales.

Respecto al tema de los valores sólo añadiré que uno, a mi parecer, merece un tratamiento especial y más enfático: la tolerancia, no en su acepción débil de soportar al otro, sino en su significado más fuerte, de aceptación del otro, de reconocimiento del derecho del otro a ser distinto a uno mismo sin ser degradado ni ver denegados sus derechos. Así entendida, la tolerancia condensa una ecuación crucial de la convivencia democrática: se reconoce y se acepta la diferencia, se dialoga con ella sobre la base del reconocimiento de una igualdad esencial: la igual dignidad y derechos de todas las personas por el solo hecho de ser personas.

Hay otras varias dimensiones que deben considerarse para promover un mejor entendimiento de la democracia y, por lo tanto, una demanda ciudadana de más y mejor democracia, pero aquí sólo hago referencia a dos de ellas. La primera tiene que ver con la historia política y en particular con la historia de la democracia. Desde la formación cívica y ética, lo que importa es identificar los proyectos de país que en distintos momentos se confrontan, la manera como se procesan los conflictos y las fórmulas e intereses que prevalecen en cada etapa. Importa también cultivar una visión crítica de la democracia tal y como se ha concretado en diversas latitudes y en nuestro propio país, ubicando sus aciertos y sus déficit. Importa, asimismo, ver la democracia como un producto histórico, cuya perdurabilidad no se consigue de una vez y para siempre, sino que depende de arreglos institucionales de actores políticos concretos, así como del tipo, calidad e intensidad de la participación ciudadana.

La segunda dimensión tiene que ver con el fomento de una cultura de apego a la legalidad. Considero difícil que la ciudadanía se sienta inclinada a exigir el cumplimiento de la ley o a cumplir ella misma la norma jurídica si desconoce y si, sobre todo, no comprende su función y su significado último, y si adicionalmente no se siente partícipe del proceso que dio lugar a ella. Cuando esto ocurre, cuando la gente no se siente tomada en cuenta, la ley es percibida como una mera imposición externa y el único incentivo para cumplirla es evitar el castigo asociado a la transgresión.

Por tanto, contribuir desde la asignatura de Formación Cívica y Ética a una cultura de la legalidad tiene que ver, por supuesto, con conocer los procedimientos e instancias de producción de la ley, pero sobre todo con promover, en su nivel, la participación del propio alumnado en la producción de normas que rigen la convivencia en el aula y en la escuela, con los procesos que ello implica en términos de identificación de los asuntos o problemas que ameritan alguna regulación, la elaboración de proyectos, la deliberación pública sobre los mismos, los procesos de votación, etcétera, acompañado todo ello de una reflexión sobre la utilidad práctica que las normas tienen en la resolución civilizada de los problemas propios de la convivencia a cualquier escala.

CAPACITAR A LAS PERSONAS PARA ASEGURAR UN BUEN FUNCIONAMIENTO DE LA DEMOCRACIA

La democracia sale ganando ahí donde hay una mayor disposición ciudadana a participar y a involucrarse en los asuntos públicos, y ahí donde existe una sociedad más estructurada, con grupos autónomos que ayudan a crear equilibrios y contrapesos con los poderes públicos y privados. Pero difícilmente existirá esa disposición ciudadana a participar en un contexto donde la política aparezca como algo inherentemente corrupto, mezquino y carente de sentido.

La política, ciertamente, puede ser desagradable y frustrante, pero es preciso rescatarla del descrédito en que ha caído y del corrosivo

maniqueísmo de que es objeto. Por tanto, una tarea fundamental de la educación cívica es la dignificación de la política, tanto en el plano valorativo como práctico, tarea tanto más urgente entre jóvenes y adolescentes, muchos de los cuales la perciben como una actividad despreciable.

En el plano valorativo, la educación cívica ha de enfatizar que la política es una actividad con un sentido ordenador crucial para la vida social. Sin idealizarla, ha de subrayar que la política sirve para regular y resolver conflictos que conciernen a la colectividad y que sin ella sería impensable la vida en sociedad. Debe destacar que entre las diferentes posibilidades, la política democrática es la que ofrece mayores ventajas como medio de deliberación y elección racionales y como garantía de convivencia pacífica y civilizada entre los grupos que expresan la pluralidad sociopolítica de la nación. Y finalmente debe transmitírseles vívidamente el mensaje de que si existen malos políticos, políticos corruptos, personas que se sirven de la política para exclusivo beneficio particular, ellos han de ser señalados y castigados, sin que eso implique rechazar la política en sí.

Ahora bien, la dignificación de la política se quedaría en un terreno abstracto e inasible si, junto con lo anterior, no se buscara mostrar las ventajas prácticas que puede tener la actividad política para la gente en general, y en el caso que nos ocupa para las y los estudiantes. Ello implica promover el desarrollo de una serie de capacidades, por ejemplo, para organizarse, identificar problemas, trazar planes de acción y estrategias de intervención, cabildear sus proyectos, tener procesos productivos de interlocución con la autoridad, debatir constructivamente y articular acuerdos, participar en el diseño, aplicación y evaluación de políticas públicas, exigir rendición de cuentas a la autoridad pública, etcétera.

Para que esto constituya un aprendizaje significativo, dicho proceso debe desarrollarse a partir de los propios espacios, necesidades y expectativas del alumnado. A mi parecer, el desarrollo de proyectos colectivos previsto en uno de los bloques temáticos, tanto de segundo como de tercer grado, ofrece un espacio inmejorable para promover las competencias mencionadas.

Lo que se puede ofrecer aquí es un conjunto de sugerencias metodológicas que permitan organizar el trabajo en equipo, y contar con orientaciones generales para que el proyecto tenga un sentido práctico y una incidencia real en el entorno inmediato, para que cumpla con ciertos requisitos que le den viabilidad, para que tome en cuenta y se apegue a la normatividad vigente, para que abra la oportunidad de colaborar con otros actores de la comunidad y para que favorezca la interlocución con distintas autoridades. Estos trabajos pueden convertirse así en genuinos proyectos de formación ciudadana.

FOMENTAR LA GOBERNABILIDAD DEMOCRÁTICA

Esta tercera gran tarea de la educación cívica remite al hecho de que la democracia no sólo exige participación y capacidad de demanda de la ciudadanía. Un énfasis unilateral en los aspectos de la participación y la demanda puede producir una ciudadanía puramente peticionista y aun irresponsable. Por lo tanto, se requiere al mismo tiempo educar en valores y prácticas que templen y equilibren las demandas, atemperen los conflictos y generen responsabilidad.

Generalmente, la educación cívica pone el acento en la otra cara de la moneda, esto es, en el fomento de la participación, en la capacitación de la ciudadanía para que se organice y reivindique eficazmente sus intereses en la esfera pública. No es extraño que así sea, menos en una sociedad como la nuestra. El punto de partida del trabajo de educación cívica suele ser el de déficit muy marcados en este renglón. Pero es preciso transmitir a la gente señales claras e inequívocas en el sentido de que la democracia no sólo ofrece libertades, derechos y garantías, sino también plantea responsabilidades y obligaciones.

La gente debe saber que puede no estar de acuerdo, por ejemplo, con una determinada ley y que puede impugnarla por las vías institucionales previstas para ello, pero no puede sustraerse a su cumplimiento. Debe saber, asimismo, que puede criticar determinada política pública y aun presionar para que la autoridad la modifique, apelando a recursos y canales legales, pero que eso no tiene por qué invalidar el

mandato o la legitimidad de la autoridad que elaboró o aplicó dicha política. Incluso si la ciudadanía tuviese razón en criticar o condenar a quienes ocupan cargos públicos, “nunca debe flaquear su respeto al cargo mismo y a la autoridad política que le confiere la Constitución”, según una acertada expresión de Larry Diamond, especialista en temas de educación cívica.

En aquellos países en donde la democracia ha tenido una historia errática y un débil asentamiento es de la mayor importancia que la educación cívica fomente la gobernabilidad generando apoyo para el Estado democrático, independientemente del partido que de momento lo dirija. Lo anterior significa que dicha educación debe poner especial atención en las nociones de oposición legítima y posibilidad de alternancia, temas ambos que no aparecen de manera tan explícita en el nuevo programa de Formación Cívica y Ética, pero que son clave. El propio Larry Diamond ha escrito:

Quando los ciudadanos se toman esto en serio (se refiere a la posibilidad de alternancia) comprenden que un gobierno elegido que respeta las leyes y la Constitución tiene el derecho de ejercer su autoridad, formular políticas que no les gustan y cancelar programas de su predilección. Pueden aceptar esto porque confían [...] en que esta autoridad es temporal, y que no pasará mucho tiempo antes de que ellos mismos tengan la oportunidad de hacer sus propios cambios de política.

Finalmente, otra noción que debería poner de relieve el programa de Formación Cívica y Ética es la de costo político, que no aparece explícitamente referida, pero que es igualmente crucial para entender y hacer valer el poder de la ciudadanía frente a los políticos, sobre todo frente a los políticos que se extralimitan en sus funciones, que abusan del poder que les fue conferido, que incumplen su mandato y que no rinden cuentas de su desempeño a la sociedad. Ahí donde la ciudadanía no está en condiciones de imponer un costo político a sus gobernantes, difícilmente se puede hablar de una democracia de calidad y a veces, simple y llanamente, de democracia.

Panel 2

Partidos políticos y construcción de
ciudadanía: retos y perspectivas

Palabras de Jorge Schiaffino Isunza*

Para comentar sobre algunas particularidades del tema, tendríamos previamente que reconocer los enormes rezagos que tenemos, tanto en el ámbito de la cultura democrática, como en el de la participación ciudadana y la educación cívica.

Tales carencias tienen su origen en el creciente desinterés de los ciudadanos por los procesos electorales y vecinales, la deteriorada credibilidad del sistema partidista y de representación popular, aunado a un marco institucional obsoleto.

Estas deficiencias se profundizan, además, por la ineficacia de la gestión gubernamental, la crisis de valores del sistema educativo, así como la tolerancia de prácticas que inhiben el ejercicio de libertad e independencia de los ciudadanos.

Aparentemente, no han sido suficientes los esfuerzos que se han organizado desde distintas esferas para arraigar una cultura que active la colaboración vecinal, que represente genuinamente las demandas colectivas y que acreciente el ejercicio de las responsabilidades cívicas.

Para la mayoría de los partidos, educar, formar o preparar para la democracia representa una actividad burocrática ordinaria o un propósito postergado invariablemente, de cara a la urgente necesidad de alcanzar resultados electorales.

En un marco de constantes desencuentros, en el que se impone el pragmatismo como medio para conquistar el poder político, parece innecesario entonces hablar de principios, ideología, programas, plataformas electorales, códigos de ética, conciencia ciudadana o formación cívica.

* Coordinador del Grupo Parlamentario del Partido Revolucionario Institucional en la Asamblea Legislativa del Distrito Federal, IV^a Legislatura.

Conceptos excepcionales en un contexto en el que imperan las descalificaciones y las calumnias. Y en donde los medios de comunicación pierden, muchas de las veces, el principio de la objetividad y la investigación rigurosa ante el apremio de ganar la nota.

Cuando la competencia partidista se denigra, estamos deformando todo intento de dar a los ciudadanos la oportunidad de confrontar ideas y proyectos. De esta forma, restringimos los alcances de la reflexión, el conocimiento y la información como herramientas indispensables de la interacción y participación de los vecinos en los asuntos públicos.

El actual esquema de participación ciudadana en el Distrito Federal muestra no sólo sus notorias deficiencias, sino los rasgos negativos de una ley que responde a un interés partidista y que protege métodos perniciosos de control y coerción de la voluntad de los gobernados.

Con este esquema, no es necesario siquiera discutir sobre asuntos de educación y cultura; basta con manipular un padrón de beneficiarios y difundir una campaña propagandística para cancelar la libertad de elegir, opinar o decidir sobre las inquietudes y necesidades de la comunidad.

Sujetos a estos criterios, no podemos hablar de ciudadanos con un pleno ejercicio de sus derechos. De la misma forma, no concretaremos el ideal de una sociedad educada y con conciencia, si antes no creamos condiciones mínimas para el desarrollo de esa cualidad en todas las aulas.

No podemos aspirar a un modelo de cultura cívica, si antes no ponemos remedio a la profunda desigualdad económica y social que marca a nuestra sociedad. Y menos podemos exigir el cumplimiento de los derechos y obligaciones de los ciudadanos si estos tienen una imagen negativa del quehacer de la política.

Muchos señalarían que, además de educar y formar a los ciudadanos, los partidos deberían establecer códigos de conducta que reflejaran una mínima coincidencia entre sus postulados y el quehacer de sus militantes.

En el Partido Revolucionario Institucional (PRI) hemos puesto siempre especial énfasis en la construcción de una cultura cívica y en el perfeccionamiento de la participación ciudadana a través de nuestros órganos de reflexión, capacitación y difusión.

Desde la Fundación Colosio, el Instituto de Capacitación y Desarrollo Político y las distintas publicaciones partidistas, se ha estimulado la difusión del conocimiento, la discusión plural de las políticas públicas, además de alentar la vocación social de nuestros militantes.

Miles de mujeres, jóvenes y hombres que han transitado por nuestras aulas y recintos, han transformado su percepción al abreviar en los fundamentos de nuestra ideología y la consistencia de los programas y postulados priistas.

Nuestro error subyace, tal vez, en no haber traducido ese cambio de percepción en una simpatía o adhesión, no para forzar una militancia, sino para convencer sobre la visión y solidez del proyecto de nación que enarbolamos.

Hemos formado distintas generaciones, inculcando los principios de una nación soberana y nacionalista. Hemos impulsado la filosofía de un Estado laico, rector del desarrollo nacional y promotor de la justicia social.

Hasta hace algunos años, la educación cumplió su cometido de ser el medio ideal para estimular la movilidad social. A través de la enseñanza, alcanzamos estándares de progreso económico y se fortalecieron los valores nacionales y cívicos.

No obstante, omitimos hacer una objetiva valoración de las transformaciones internas y los cambios que se venían gestando en el nivel mundial. Desafiamos el proceso de globalización, sin considerar nuestras desventajas como nación y sin exigir condiciones especiales que preservaran áreas sensibles de la economía nacional. En suma, soslayamos cualquier trato de reciprocidad con nuestros socios comerciales, que hubiese ayudado a amortiguar los ajustes en el cambio de modelo económico.

La sociedad mexicana cambió notablemente a la luz del nuevo escenario de la economía mundial. La ciencia, la tecnología, los medios de comunicación, la liberalización del comercio, la apertura de fronteras, han impactado considerablemente en la educación, la cultura y los valores cívicos.

Las instituciones del Estado responden muy lentamente a los desafíos de la innovación tecnológica y científica. El marco institucional se ve rebasado frente a las diversas inquietudes de las comunidades, las familias y los grupos minoritarios.

Las mismas carencias y fallas del sistema educativo ponen en riesgo los avances realizados. Toleramos, no sólo una desigualdad económica, sino también una brecha en materia educativa que empieza a marcar diferencias en segmentos de la población y en regiones del país.

El resultado es la polarización de la sociedad y un desinterés de los ciudadanos en temas comunitarios. Esa apatía está vulnerando la legitimidad de las acciones de gobierno y la confianza hacia los representantes populares.

Hoy, la sociedad tiene distintas opciones para informarse y conocer de los asuntos públicos, pero los beneficios de la transparencia y la rendición de cuentas no han hecho mella en los actos de corrupción.

Avasallados por la abundancia de información, se ha perdido la capacidad de distinguir entre los temas fundamentales y los asuntos insignificantes. Así, el escándalo político predomina sobre los consensos y acuerdos partidistas, que tanto significan y a los que tan poca importancia se atribuye.

Nuestro sistema electoral se está reorganizando y, en la capital del país, enfrentamos el reto de promover reformas que vayan más allá de la simple respuesta a las necesidades del momento. No obstante, los cambios al régimen institucional, a leyes electorales o de participación ciudadana, de poco servirán si no adoptamos reglas de convivencia política que reflejen credibilidad y congruencia.

El reto más complicado que enfrentamos los partidos es convencer y persuadir a la opinión pública de que todo el proceso de transición que se viene gestando desde 1977 ha derivado en instituciones confiables. Que los partidos somos los principales órganos de interés público y de representación popular, con la enorme responsabilidad de promover una cultura de legalidad, institucionalidad y equidad. Que debemos honrar el oficio de la política, construyendo acuerdos que no se queden en los recintos legislativos o en los escritorios, sino que trasciendan en políticas públicas que repercutan hacia la sociedad.

Tenemos que aprender a ser escrupulosos en el debate político, sin que esto desvirtúe la crítica implacable a las prácticas antidemocráticas, las denuncias fundadas ante la rapacidad o la corrupción o los señalamientos claros a la ineficiencia o la negligencia gubernamental.

Soy un convencido de que la divulgación del ideario político de los partidos puede contribuir a elevar el nivel de la cultura democrática.

Es hora de que la razón y la inteligencia sean los principales baluartes de la lucha política.

Construir ciudadanía implica romper el marco de la simulación, el clientelismo y la demagogia, haciendo que el pleno ejercicio de la ciudadanía arraigue en el respeto a la libertad, el derecho a la educación y la información y el fortalecimiento de las garantías individuales y los derechos políticos.

Adoptando la ética del bien común, podemos lograr que la participación ciudadana se convierta en un activismo libre y responsable. Con ello lograríamos que la educación cívica fuera el valor entendido de una colectividad solidaria y participativa.

Partidos políticos y construcción de ciudadanía

José Arturo López Candido

INTRODUCCIÓN

No hay democracia sin participación. En lo que va de este año 2007 se han celebrado en México nueve procesos electorales¹ estatales para renovar gubernaturas, ayuntamientos y congresos locales. El rasgo común en todas estas elecciones ha sido el abstencionismo por parte de la ciudadanía. La pregunta que surge de manera natural es: ¿por qué los ciudadanos deciden no participar a la hora de elegir a sus representantes populares?

Entre las causas que comúnmente se mencionan están las siguientes:

- a) Quienes triunfan en las elecciones, por regla general, una vez que toman posesión de su nuevo encargo popular se olvidan de representar a quienes votaron por ellos y de actuar en beneficio del pueblo, como ordena el Artículo 39 del Pacto Federal, y, en cambio, gobiernan o legislan en beneficio de su interés personal y de una clase minoritaria. En consecuencia, la gente, al no sentir realmente que sus intereses, necesidades y anhelos están representados por los políticos que ellos eligieron, se desmotivan y se alejan de la actividad política.
- b) El gobierno, con la ayuda de los medios masivos de comunicación, genera y difunde soterradamente entre la población la idea de que la política es cuestión de unos cuantos, de una clase privilegiada

* Comisionado político nacional del Partido del Trabajo en el Distrito Federal.

¹ En realidad, son 10 procesos electorales si consideramos que Oaxaca tuvo doble jornada electoral: la primera el 5 de agosto para renovar su congreso local, y la segunda el 7 de octubre para renovar sus ayuntamientos.

que puede decidir en nombre, y en muchos casos en perjuicio, de la mayoría de la población. La ciudadanía hace suya esa idea y no se pone a pensar que la *res publica*, es decir, la cosa pública, es asunto de todos los que integramos y damos movimiento a la sociedad.

c) Relacionado con el anterior punto, se llega a creer que si la historia es siempre la misma (abstencionismo, fraudes electorales, pobreza generalizada, desempleo, etc.), quizá sea porque esa situación social es la natural y, por tanto, poco podemos hacer para cambiarla. En este sentido, se parte de la idea de que participar en política tiene poca utilidad, en la medida en que es imposible transformar el estado de cosas natural; se cree que no es posible eliminar de la sociedad los vicios, la corrupción y los malos hábitos; por ello, se concluye, lo conveniente es lograr conseguir una mejora y una estabilidad individuales y olvidarnos de participar en la vida política de nuestra sociedad.

Junto con las anteriores, hay muchas razones más que se mencionan cuando se quiere explicar el porqué de la baja participación de los ciudadanos, tanto en procesos electorales como en los demás ámbitos de la actividad política.

El presente trabajo tiene como objetivo aportar elementos que nos permitan tener una idea básica de en qué consiste la ciudadanía y, al mismo tiempo, establecer mecanismos mínimos que los partidos políticos podemos impulsar con el fin de incentivar la participación política de los ciudadanos.

CIUDADANÍA Y PARTIDOS POLÍTICOS

El Artículo 34 de la Constitución federal establece que son ciudadanos de la República los varones y las mujeres que, teniendo calidad de mexicanos, reúnan, además, los siguientes requisitos:

- I. Haber cumplido 18 años, y
- II. Tener un modo honesto de vivir.

Por su parte, el Artículo 35 del mismo ordenamiento menciona

cuáles son las prerrogativas del ciudadano, entre las que cita las siguientes: votar en las elecciones populares; poder ser votado para todos los cargos de elección popular y nombrado en cualquier otro empleo o comisión, teniendo las calidades que establezca la ley; asociarse individual y libremente para tomar parte en forma pacífica en los distintos asuntos políticos del país.

Respecto a los partidos políticos, el numeral 41 en su fracción I de la carta magna establece que éstos son entidades de interés público que tienen como fin promover la participación del pueblo en la vida democrática, contribuir a la integración de la representación nacional y como organizaciones de ciudadanos, hacer posible el acceso de éstos al ejercicio del poder público, de acuerdo con los programas, principios e ideas que postulan y mediante el sufragio universal, libre, secreto y directo.

Del contenido de los artículos anteriores se desprende que la ciudadanía es la capacidad jurídica que la Constitución otorga a los mexicanos para que participen en la actividad política de México. La ciudadanía se adquiere cuando las personas reúnen los tres requisitos siguientes: 1) ser de nacionalidad mexicana; 2) tener edad mínima de 18 años; y 3) tener un modo honesto de vida.²

La materialización en un individuo de los tres requisitos anteriores da origen a la ciudadanía formal o jurídica, y esta ciudadanía encuentra su parte política, dinámica y activa en el momento en que el ciudadano decide intervenir e interviene en los asuntos públicos, desde el momento en que se interesa por el devenir histórico de su país, desde el momento en que participa para fortalecer la vida democrática de

² En relación con el requisito de tener un modo honesto de vida, somos de la opinión de que atendiendo al principio de presunción de inocencia, por regla general, se presume que todo mexicano tiene un modo honesto de vida hasta tanto una autoridad judicial competente no declare lo contrario. Cabe aquí mencionar que, de acuerdo con el texto del Artículo 38 fracción II de la Constitución federal, los derechos o prerrogativas del ciudadano se suspenden por estar sujeto a un proceso criminal por delito que merezca pena corporal, a contar desde la fecha del auto de formal prisión; sin embargo, la Suprema Corte de Justicia de la Nación se ha pronunciado en el sentido de que los derechos o prerrogativas no se deberán suspender al ciudadano mientras no se dicte una sentencia condenatoria en su contra y la misma no esté ya ejecutoriada.

su comunidad. La ciudadanía política hace consciente a la persona de que es parte de un todo llamado sociedad, de tal manera que al sentirse parte integrante de dicho organismo social sabe que toda acción humana, dependiendo de su naturaleza, tendrá un efecto positivo o negativo en la misma.

A lo largo de la historia, los mexicanos hemos logrado que se nos reconozcan en el nivel constitucional derechos sociales básicos: derecho a la salud, derecho a la vivienda, a la educación, derecho de huelga, derecho a una jornada laboral de ocho horas, etc. Como ciudadanos tenemos la obligación de conocer tales derechos para hacerlos valer, para exigir su cumplimiento de manera incondicional, de igual forma, tenemos obligación de conocer las funciones de gobierno, su finalidad, los límites legales que es su deber respetar; asimismo, debemos conocer cómo funcionan nuestras instituciones y las garantías individuales que nos protegen contra cualquier abuso de autoridad.

Hoy en día, ante la embestida de gobiernos y legisladores que ya no representan los intereses de la mayoría de la sociedad sino de una minoría conservadora, parroquial y empresarial privilegiada, los ciudadanos debemos organizarnos para evitar que se eliminen y vulneren nuestros derechos sociales, para exigir que los poderes públicos den cumplimiento pleno al mandato constitucional de instituirse en beneficio del pueblo, para orientar las políticas públicas hacia lo que ordena el numeral 25 del Pacto Federal, es decir, hacia una justa distribución de la riqueza, hacia una generación de empleos acorde con las demandas de la población y no, por el contrario, hacia un ambiente de incertidumbre laboral, hacia un ambiente de inseguridad tanto jurídica como personal, hacia un ambiente de precariedad material y de pérdida de expectativas a corto, mediano y largo plazos.

Este es uno de los momentos en los que intervienen, entre otros actores, los partidos políticos, para promover la participación del pueblo en la vida democrática.

En un acto simplista, si reducimos a su mínima expresión los tipos de regímenes políticos antagónicos, encontraremos que hay regímenes totalitarios y regímenes democráticos, en ambos casos la ciudada-

nía participa políticamente a pesar de que desde el gobierno se implemente una política que desincentive la participación popular. En el primer caso, la ciudadanía participa para cambiar la naturaleza política del régimen de policía, represor, violatorio de derechos y, por tanto, enemigo de las libertades. En el segundo caso, la participación ciudadana está encaminada a vigilar que el ejercicio del poder realmente tenga como fin principal beneficiar los intereses de la mayoría sin perjuicio de los derechos de las minorías. Se intenta en este supuesto que las decisiones democráticas tengan como base el consenso de todos y no el simple voto de las mayorías.

En conclusión, es condición necesaria para la existencia de la democracia la participación de los ciudadanos en la política, ya sea de manera individual y esporádica, o bien frecuentemente y como miembros de alguna agrupación social o política. En este sentido, los partidos políticos se convierten en promotores de la democracia en la medida en que motivan la participación política del ciudadano.

EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA DIRECTA

La educación es condición necesaria para dar el salto de ciudadano formal a ciudadano material, de ciudadano jurídico a ciudadano político. Permite un cambio de actitud en el individuo, quien pasa de la expectación a la actuación. La educación ayuda a que el hombre social se convierta en hombre político, y a que éste, en la medida en que interiorice la necesidad de un cambio social y realice actividades concretas orientadas a dicho cambio, se convierta en un sujeto histórico, transformador para el bien de todos de su propia realidad.

Al educarse, el hombre sufre un cambio cualitativo, amplía su visión de las cosas y, por ende comprende con mayor claridad el funcionamiento de las sociedades, situación ésta que le permite tomar decisiones más racionales.

La educación es información y formación. Educarse significa, por una parte, conocer cosas y datos que antes ignoraba: reglas de conducta, derechos, obligaciones, la historia de la humanidad, de las civiliza-

ciones, de la ciencia, de la cultura, en fin, todos los conocimientos que es posible aprender y aprehender. La educación como aprendizaje de conocimiento puede ser informal o formal, dependiendo de la fuente de donde surja: la casa, la familia, los amigos, o bien, la escuela o cualquier otro tipo de institución.

La educación, por otra parte, implica formación del individuo. La información que éste obtiene le permite formarse un criterio de las cosas, de la realidad. El individuo se forma en la medida en que la información que adquiere le permite tener conciencia de sí mismo, y en esa medida desempeña su rol social con mayor sentido y coherencia. La formación da al individuo herramientas de análisis que contribuyen a una mejor comprensión de su entorno social.

Si los partidos políticos queremos ciudadanos participativos, debemos luchar por que los individuos estén, en principio, informados del acontecer local, nacional y mundial; que tengan conocimiento de cuestiones políticas, económicas y culturales. Con ciudadanos informados podemos lograr una mayor participación política. Ahora bien, con ciudadanos formados podemos lograr un cambio en beneficio de la colectividad, y no sólo de una parte mínima de la sociedad. Cuanta más información tenga el ciudadano de lo que acontece en su comunidad, cuanta mayor conciencia tenga de la manera en que las políticas de gobierno benefician o perjudican a su comunidad, mayor será su interés en participar en la política.

No tendremos ciudadanos comprometidos con la vida democrática del país, si no los proveemos de la información objetiva necesaria que les permita estar enterados de lo que ocurre, si no les damos información para que la analicen, piensen y discutan. Este es el primer paso: dar a la ciudadanía información a través de los medios disponibles a nuestro alcance: volantes, revistas, periódicos, cursos, talleres, seminarios, círculos de discusión y análisis. También debemos los partidos políticos, como representantes de la sociedad, exigir al gobierno que obligue a los medios masivos de información, prensa, radio y televisión principalmente, a que las noticias que transmitan sean lo más objetivas y lo menos tendenciosas posible, a que tengan un segmento

de noticias de interés general y de temática variada y a que la información se socialice y no se privatice.

Por lo que hace a la educación en cuanto formación de ciudadanos, existe la obligación por parte de los partidos políticos, no sólo de adoctrinar de acuerdo con la declaración de principios que cada uno tiene, sino de hacer del ciudadano un ser consciente de su realidad y de la necesidad e importancia que tiene el hecho de que participe en los asuntos públicos de México. La política no es asunto sólo de los gobernantes y legisladores, es asunto de todos ya que cualquier decisión política que se aplique influye directa o indirectamente en nuestra vida. Un individuo consciente es un individuo que participa políticamente.

Una vez que ha elegido a sus representantes populares, el ciudadano puede seguir participando en política de diversas maneras, pero una de las más significativas es, sin duda, la *democracia directa* y sus diversas formas de ejercicio: referéndum, plebiscito, consulta popular, presupuesto participativo, vigilancia ciudadana, afirmativa ficta, rendición de cuentas, iniciativa popular, revocación de mandato, entre otras.

La ciudadanía no tiene tiempos para su ejercicio, por consiguiente, éste no debe depender de calendarios electorales. Son muchas las razones que llevan a participar políticamente a un ciudadano, desde intereses meramente personales hasta la necesidad de defender, hacer valer y acrecentar sus distintos derechos. La ciudadanía política no es estática, es dinámica. El apático de hoy puede ser un gran protagonista político el día de mañana, y viceversa. En consecuencia, los partidos políticos estamos obligados a crear vías de participación política de diversa índole que permitan al ciudadano expresarse y resolver los problemas políticos atendiendo siempre al interés colectivo, de ahí que la democracia directa sea una herramienta que permite al individuo mantener cierta dosis de poder que lo proteje de decisiones arbitrarias y dañinas colectivamente. No hay plena democracia sin democracia directa.

CONCLUSIONES

1. La ciudadanía en su concepción jurídica requiere que la persona tenga tres elementos: nacionalidad mexicana, edad mínima de 18 años y un modo honesto de vida.
2. El ejercicio de la ciudadanía requiere una obviedad: que el individuo se decida a participar en la vida política; sin voluntad y decisión de participación, cualquier esfuerzo es vano.
3. La educación es información y formación. Es datos y conciencia, es cantidad y calidad. La educación es condición necesaria para dar el salto de ciudadano formal a ciudadano material, de ciudadano jurídico a ciudadano político.
4. Un ciudadano educado es más proclive a participar en la política debido a que conoce mejor su entorno, sus derechos y obligaciones, los de las autoridades, el tipo de activos y pasivos de su comunidad y de su país.
5. La ciudadanía política no se logra en un día; formar individuos políticos conscientes de la necesidad de su participación en los asuntos públicos es un proceso que lleva tiempo. Formar individuos políticos conscientes es el mayor reto de los partidos políticos.
6. La democracia directa es la herramienta que puede mantener activos políticamente a los ciudadanos debido a que les da la posibilidad de participar en cualquier periodo del año y ante cualquier adversidad política y social. No hay plena democracia sin democracia directa.

Un nuevo rumbo para la nación

Jesús Cuauhtémoc Velasco Oliva*

En México, tenemos una tradición de décadas que ha institucionalizado la *política clientelar*, mediante la entrega de bienes y servicios, generando con ello las condiciones físicas pero sobre todo simbólicas, para la implementación de los proyectos de gobierno; en este sentido, la figura del ciudadano se limita a ser “beneficiario” de un bien o servicio, o integrante de un partido político, y tiene prácticamente anulada su posibilidad de intervenir en el diseño de las políticas públicas que sustentan los programas gubernamentales, perpetuando de esta manera el Estado paternalista y autoritario. En este esquema, en el cual el sistema político estaba fundado en la dinámica de un partido gobernante hegemónico y un presidencialismo omnímodo, el ciudadano, que arrastraba décadas de una cultura asistencialista y de dominio político, no se asumía como un ente activo, sino como un receptor de las políticas públicas.

Sin embargo, el avance democrático de México en las últimas décadas, y en particular los resultados que las elecciones de 2006 representaron, han provocado cambios importantes en el balance de las fuerzas políticas y en el rediseño e institucionalización de la participación ciudadana en la política pública en México y en el Distrito Federal. En ese contexto, todos los actores involucrados, particularmente los partidos políticos, estamos obligados a avanzar en la definición de un marco que fomente nuevas relaciones con la sociedad, mientras constituimos canales más estructurados para conducir las inquietudes políticas de los ciudadanos. Así, uno de los retos de este

* Diputado federal por el partido político Convergencia y presidente de la Comisión Ejecutiva del mismo partido en el Distrito Federal.

paradigma es redimensionar el concepto de *lo público* como un espacio de participación colectiva.

Desde estas nuevas condiciones, en Convergencia buscamos rediseñar un sistema de participación ciudadana que permita la institucionalización de ésta mediante mecanismos de educación ciudadana, así como la redistribución y descentralización del poder desde las estructuras de gobierno hacia la ciudadanía, otorgando a ésta un carácter más activo. Para ello, estamos impulsando de manera simultánea varias estrategias complementarias:

- Reforzar el sector asociativo. Esto significa mantener las políticas de apoyo económico preexistentes, complementándolas con mecanismos innovadores dirigidos a su renovación en materia de gestión y cultura organizativa. Esta estructura de la participación en las políticas públicas no será exclusiva de los espacios (formales) organizados, por el contrario, deberá incluir a los individuos y a aquellos grupos que se articulan de manera coyuntural en torno a cualquier tema, demanda social o interés.
- Potenciar un cambio hacia una cultura de la participación, que incluya una modificación de las conductas, la creación de más y mejores mecanismos de consulta e inclusión ciudadana en la toma de decisiones, con procesos que permitan acercarse más fácilmente al debate y a las decisiones políticas y un esfuerzo por realizar un programa intensivo de educación en la democracia.
- Desarrollo de *nuevas formas de organización de la ciudadanía y de reorganización de las instituciones de gobierno*, para facilitar y hacer valer la participación ciudadana en el diseño de las políticas públicas.
- Mejorar nuestras instituciones, normatividades y procedimientos para favorecer el *control* y la *fiscalización* ciudadanos en el ejercicio de gobierno.
- Favorecer la construcción de la *cultura de participación de la ciudadanía* en cualquier ámbito de la política pública como forma de *construcción de poder de la sociedad civil*.

En Convergencia-Distrito Federal, estamos convencidos de que la vinculación de la participación ciudadana con los distintos órdenes de gobierno y, específicamente, con los partidos políticos, debe orientarse al fortalecimiento social del gobierno local, sea éste el delegacional o el Gobierno del Distrito Federal, coadyuvando en su transformación, y lograr con ello modificar las relaciones gobierno-sociedad y partidos-sociedad, para favorecer de esta manera la democratización del Estado.

De este modo, los partidos políticos, como instancias mediadoras entre la sociedad y el poder, como instrumentos de la sociedad para el ejercicio de la democracia y su participación en la toma de decisiones del Estado, se convierten en instituciones de la mayor importancia.

Para Convergencia, el nuevo proyecto de nación al que todos aspiramos debe incluir una transición democrática real, que trascienda el simple relevo de partidos y personas en el poder para construir el nuevo régimen con nuevas reglas. Los procesos políticos que hemos observado nos exigen una reflexión profunda con el objeto de encontrar los métodos más adecuados para conciliar las necesidades y expectativas de la sociedad con la acción política, tanto de los diferentes actores como de los partidos y las instituciones públicas, en el proceso de fortalecimiento de la democracia; democracia entendida como el elemento fundamental en la constitución de toda organización política que aspire a la consolidación de una sociedad abierta y justa. Por ello, es necesario extender a sectores cada vez más amplios del conglomerado social las oportunidades de participación ciudadana en las decisiones de los diferentes niveles de gobierno, fortaleciendo al ciudadano, por medio de la educación política, como el elemento transformador a través de su participación activa y responsable.

En Convergencia pugnamos por que los habitantes de la Ciudad de México cuenten con oportunidades en los ámbitos político, social y económico, a través de una nueva relación del gobierno con la sociedad, que sustituya las viejas prácticas de subordinación o clientelismo por una política de apertura a las diferentes expresiones de la sociedad civil, ya sea de manera individual o colectiva. Por ello estamos impul-

sando una serie de acciones en las que la participación ciudadana responsable será el eje de una política innovadora que la involucre en la toma de decisiones para la solución de los problemas de su entorno.

En esta reflexión podemos destacar las siguientes acciones:

LA CREACIÓN DE ESPACIOS DE PARTICIPACIÓN

Las exigencias del nuevo mapa sociopolítico y la articulación entre los diferentes órdenes de gobierno requieren la acción decidida de todos los ciudadanos. Es apremiante abrir canales de participación en todos los niveles de la sociedad: en las pequeñas comunidades y en los grandes centros urbanos, en las pequeñas y en las grandes organizaciones sociales, y sobre todo incluir en ellos formas organizativas preexistentes como las que se observan en zonas rurales y pueblos de nuestra ciudad, con el propósito de favorecer el desarrollo comunitario.

LA PLANEACIÓN PARTICIPATIVA

En Convergencia nos definimos como un partido de la sociedad, en este sentido, no sólo ponderamos la fórmula de la rendición de cuentas y el ejercicio transparente de los recursos, sino que intentamos acercarnos a la sociedad para, junto con ella decidir democráticamente la planeación de las acciones, hacerla partícipe de la toma de decisiones, rendirle cuentas del estado que guardan los recursos e involucrarla en los alcances de nuestras funciones. Con ello pretendemos modificar las prácticas clientelares y corporativas utilizadas históricamente para lucrar con las necesidades de la sociedad.

EL DESARROLLO REGIONAL METROPOLITANO SUSTENTABLE

Desde nuestra experiencia en los procesos de participación ciudadana, hemos observado que una de las áreas de mayor oportunidad y con resultados exitosos es la organización social en torno a temas de medio ambiente, desarrollo sustentable y ordenamiento territorial, ya que

representan gran importancia social por ser los espacios más cercanos a la vida cotidiana de los ciudadanos.

LA RENDICIÓN DE CUENTAS Y LA TRANSPARENCIA

Es necesario diseñar una nueva forma de articulación entre el gobierno y la sociedad, con el establecimiento de un sistema permanente de consulta a la sociedad civil, mediante la elevación a rango constitucional de la iniciativa popular, el plebiscito y el referéndum. Concebidos éstos como instrumentos al servicio de la sociedad civil para dar sentido y contenido democrático a la administración pública. Asimismo, desde este espacio buscamos fortalecer la figura de las contralorías ciudadanas a fin de institucionalizar el control y fiscalización de los programas y recursos del gobierno y los partidos políticos. Es decir, buscamos promover y desarrollar valores y actitudes que propicien, además de la participación democrática de la sociedad civil en la vida política del país, una actitud vigilante hacia el desempeño de la función pública, a fin de generar una cultura ciudadana de combate a la corrupción de los servidores públicos y una permanente demanda de eficacia en el desempeño de los deberes que corresponden al estado.

EL ACCESO DE OPORTUNIDADES A LOS JÓVENES

Debemos buscar la participación del ciudadano no organizado en virtud de que existen pocos mecanismos que la permitan, y de que buena parte de los existentes terminan siendo utilizados por los ya asociados. La utilización de mecanismos de democracia deliberativa y el uso de las tecnologías de la información abren importantes perspectivas, sobre todo si pensamos que algunos de los sectores con más potencial participativo, pero a la vez más refractarios ante las organizaciones tradicionales, son los jóvenes.

Consideramos fundamental que se incorporen en los planes y programas de estudio de las instituciones del sistema educativo nacional,

asignaturas y contenidos que conduzcan a la formación de una cultura ciudadana bien informada.

Finalmente, en Convergencia estamos conscientes de que la promoción de la participación ciudadana en la definición de políticas públicas y de las agendas locales demanda recursos, esfuerzo y metodologías apropiadas para alcanzar una participación verdaderamente equitativa y efectiva, al mismo tiempo que es indispensable para avanzar en la democracia participativa y en la gobernabilidad, garantizando una mayor legitimidad, credibilidad, interés y confianza de la ciudadanía en las decisiones políticas y la real pertinencia de la injerencia de los gobiernos en las diversas y complejas realidades locales.

Palabras de Maximiliano Reyes Zúñiga*

Antes de entrar a la revisión de los partidos políticos como constructores de ciudadanía, es preciso definir este concepto.

En este sentido, debe subrayarse que aun cuando existe una gran diversidad de definiciones, la mayor parte de los especialistas que han escrito sobre el tema, coinciden en que la ciudadanía abarca un *conjunto de derechos civiles*, políticos y sociales que determinan el sentido de pertenencia a la comunidad nacional y favorecen la participación en la vida social.

Todo este conjunto de derechos se encuentra asociado con estructuras institucionales determinadas. Así por ejemplo, los derechos civiles encuentran relación directa con los tribunales de justicia; los derechos políticos, con el congreso, el parlamento o el gobierno, y los derechos sociales, con el sistema educativo y los servicios sociales.

Siguiendo este planteamiento, podemos decir que la ciudadanía, en términos generales, está conformada por tres momentos o facetas relacionados entre sí:

1. La ciudadanía civil, que ampara derechos de los gobernados frente a los gobernantes, que garantiza la posibilidad de vivir según la propia elección e incluye derechos como los de expresión, creencias, propiedad y justicia.
2. La ciudadanía política, que implica derecho a elegir y ser elegido.
3. La ciudadanía social, que se refiere a la prerrogativa de cada persona de gozar de un estándar mínimo de bienestar económico y seguridad.

* Representante propietario del partido político Nueva Alianza ante el Consejo General del Instituto Electoral del Distrito Federal.

Aunado a lo anterior, es preciso señalar que la ciudadanía no se circunscribe a una mera titularidad de derechos, puesto que también implica deberes, participación y compromiso con el destino de la sociedad.

Más allá de los derechos que incluye, la ciudadanía está relacionada con la conciencia de pertenecer a la sociedad y con la capacidad del individuo de sentirse responsable del buen funcionamiento de las instituciones, en simetría con la obligación de éstas de respetar los derechos de hombres y mujeres, desde la concepción de Alain Touraine.

En este sentido, puede afirmarse que la ciudadanía es un fenómeno de construcción social ligado a procesos de democratización, que busca fomentar una participación activa, permanente, responsable, solidaria, interesada por la esfera de lo público social, con exigencias de fiscalización y rendición de cuentas.

Ciudadanía se vincula al ejercicio político y de poder, implica un cambio fundamental por medio del cual los gobernados dejan de ser un objeto sometido al poder para convertirse en un sujeto y titular legítimo del poder. Cuando las personas se asumen como ciudadanas e interactúan con distintos actores sobre la base del respeto y reconocimiento recíprocos (el otro como un semejante), institucionalizan procesos de cambio social consensuado, en función de la expansión de sus derechos políticos y sociales. Esta pertenencia rescata al individuo y la comunidad de intereses creados, es decir, una expresión de la propia pertenencia a una determinada comunidad política y sus elementos políticos, sociales, cívicos y económicos.

En los procesos de democratización actual, los estados buscan formar ciudadanos para dotar a las personas de la capacidad de construir o transformar su entorno a partir de una participación permanente. Es evidente que en las democracias actuales, la formación del ciudadano activo, participativo y responsable constituye una de las metas más importantes y prioritarias de las agendas político-educativas.

Tanto en democracias débiles e incipientes, como en aquellas ya consolidadas, la construcción de una ciudadanía crítica y participativa se ha convertido en un objetivo básico para resolver la diversidad

de conflictos emergentes que reflejan la profunda crisis que afecta actualmente a este régimen, como son desigualdades, exclusiones, discriminaciones, apatía y escepticismo cívico, entre otros.

En este sentido, puede decirse que la salud del sistema democrático, la supervivencia y consolidación de sus instituciones y las condiciones de gobernabilidad, pero sobre todo de legitimidad, dependen de las acciones educativas y formativas así como del conjunto de incentivos encaminados a capacitar a cada persona para la práctica responsable, racional y autónoma de su ciudadanía.

Por lo que toca al caso mexicano, es importante mencionar que la preocupación por el fortalecimiento del sistema democrático y sus instituciones y por la formación de una ciudadanía participativa se encuentra plasmada en el párrafo tercero del Artículo 41 constitucional, en el que se reconoce a los partidos políticos como entidades de interés público cuyo fin está encaminado a *promover la participación del pueblo en la vida democrática*, contribuir a la integración de la representación nacional y, como organizaciones de ciudadanos, hacer posible el acceso de éstos al ejercicio del poder público, de acuerdo con los programas, principios e ideas que cada partido postule.

De lo anterior, se desprende claramente el reconocimiento del papel de los partidos políticos como promotores de la participación del pueblo en asuntos de interés colectivo; el reconocimiento de los institutos políticos como actores sociales encaminados a fortalecer y construir la ciudadanía mediante una constante promoción de la participación real y activa en la construcción de la sociedad y en su transformación.

Esta tarea de los partidos políticos como promotores de la participación del pueblo para fortalecer el sistema democrático, las instituciones o estructuras institucionales y la construcción de ciudadanía, a la que alude el citado artículo constitucional, no se circunscribe a los procesos electorales.

Es claro que el legislador, al elevar a rango constitucional la participación como parte de la vida democrática, pensaba en el perfeccionamiento, tanto de la democracia procedimental, como de la demo-

cracia deliberativa, en la cual los ciudadanos participan activamente para incidir desde la vida cotidiana en la toma de decisiones y posiciones que afectan la pertenencia a una comunidad o a la sociedad civil; una democracia en la que puedan tomar decisiones, fiscalizar, exigir, demandar y ejecutar todas aquellas acciones que los lleven a defender sus intereses como miembros de diversos grupos sociales en la arena política.

Por lo que toca al papel del Partido Nueva Alianza en esta tarea de construcción de ciudadanía, es importante recordar que el nuestro es un partido joven, de reciente creación, cuyo registro tiene poco más de dos años, lapso en el cual hemos tratado de impulsar procesos sistémicos y de constante educación ciudadana para la formación de una cultura política sustentada en valores como la igualdad, el respeto, la tolerancia y la solidaridad.

Desde la percepción de Nueva Alianza, la democracia debe concebir a los individuos como agentes con capacidad de acción y decisión, es decir, como sujetos que participan en los asuntos de su colectividad y no como meros receptores pasivos de prestaciones sociales.

Es por ello que en este lapso de dos años, el Partido Nueva Alianza ha buscado incentivar la participación activa de los ciudadanos a través de diversos frentes, uno de los cuales fue el reciente proceso electoral, en el que conseguimos invitar a 5% de los electores a darnos un voto de confianza. Sin embargo, puesto que la participación debe ir más allá del ámbito electoral, desde otros frentes este instituto político promueve de manera constante la participación de la población por medio de mecanismos como consultas públicas, telefónicas o directas (el caso de la consulta sobre el aborto), foros y apertura de espacios deliberativos sobre temas de importancia para simpatizantes, militantes y ciudadanía en general.

Aunado a lo anterior, debe subrayarse que, desde su consolidación, Nueva Alianza ha tenido y tiene una visión clara de la necesidad de promover e impulsar el ámbito educativo como un eje de acción fundamental, como fuerza motriz de un gran proyecto nacional.

Nueva Alianza, en suma, es un instituto político joven encaminado a construir una democracia no meramente electoral, sino una

democracia de ciudadanos que represente más y cueste menos, y cuyo eje rector sea la educación como mecanismo de formación integral; una educación y desarrollo que necesariamente incidirá en el ámbito social para el mejoramiento de la calidad de vida, en el ámbito civil para el respeto de los derechos y deberes recíprocos, y, por supuesto, en el ámbito político, cuyo resultado más claro debe reflejarse en la participación activa y responsable de los ciudadanos.

Nuestro proyecto está encaminado a construir un México más humano, más tolerante, más unido, más seguro, más limpio y más fuerte. Este proyecto surge como respuesta a un gran número de ciudadanos que buscan vincular y abrir espacios de participación a diversas expresiones políticas de la sociedad civil en permanente búsqueda de nuevos conductos y formas para el ejercicio de la política.

Nuestra aportación a la construcción de ciudadanía está definida claramente desde nuestros documentos básicos, desde nuestro programa de acción, en el que existe preocupación por la promoción de un diálogo incluyente entre todos los sectores de la sociedad, a fin de lograr un consenso común que conlleve a una mejor planificación para satisfacer las necesidades del país.

Aunado a lo anterior, Nueva Alianza, como instituto promotor de participación y construcción ciudadana, está comprometido a formar ideológica y políticamente a sus afiliados, infundiéndoles el respeto hacia las posturas divergentes y a los derechos políticos de quienes las detentan. Promovemos la preparación de nuestros afiliados para su participación activa en los procesos electorales.

En Nueva Alianza, creemos que el desarrollo de las personas depende en gran medida de las oportunidades con las que cuentan, por esto afirmamos nuestro compromiso con la educación para generar igualdad de oportunidades en la competencia política, económica y demás ámbitos sociales, sin importar cuestiones de condición social, edad, género, raza, capacidades diferentes, preferencia sexual, religión o ideología.

Una de nuestras propuestas básicas para impulsar la construcción ciudadana de las siguientes generaciones radica en impulsar, desde la

formación básica, la creación o implementación de talleres o materias específicas enfocadas a la promoción de valores éticos, políticos y cívicos para consolidar el sistema democrático.

Se trata básicamente de convertir el aula en un espacio de formación que proporcione a los estudiantes posibilidades de pensamiento crítico y reflexivo, de ciudadanía activa y vida democrática. En este proceso formativo, el papel de los docentes como intelectuales transformadores es fundamental. Por ello, es necesario que comprendan la importancia de su labor, que debe ser permanente, reflexiva, comprometida con su medio y políticamente activa.

Así mismo, proponemos un Programa de Construcción de Ciudadanía, basado en un vínculo constante entre partidos políticos y ciudadanos, que impulse una participación activa fundada en la exigencia de los derechos humanos como garantes de condiciones de gobernabilidad; como señala Giroux:

“...se trata sobre todo de hacer lo pedagógico más político y lo político más pedagógico”

Panel 3

Técnicas y estrategias didácticas
en los principales enfoques
de la educación cívica

Construir ciudadanía. Implicaciones para la educación formal

Silvia Conde

INTRODUCCIÓN

Educación cívica, civismo, educación ciudadana, formación cívica y ética suelen ser utilizados como sinónimos para hacer referencia al proceso de socialización política que implica la construcción de ciudadanía. Pero el asunto es más complejo de lo que parece, pues con frecuencia estas nociones aluden a diferentes concepciones de democracia y de ciudadanía. Ambos son conceptos polisémicos y complejos, pues se significan desde distintas perspectivas teóricas y configuran distintos enfoques educativos. De esta manera, la naturaleza de la educación política que se despliega en un contexto determinado, se relaciona estrechamente con cuatro aspectos:

- La concepción de ciudadanía y de democracia.
- Los fines de la educación política en relación con lo público, con el Estado y con el poder.
- Los contenidos de aprendizaje.
- Los medios y recursos educativos.

En este documento abordaré brevemente estos cuatro elementos, destacando recomendaciones para la construcción de la ciudadanía activa.

¿QUÉ CIUDADANOS ESPERAMOS FORMAR?

Existen distintas concepciones de ciudadano. La más restringida, también llamada minimalista, es la que describe sus características formales: tener 18 años, un modo honesto de vivir y estar en el pleno ejer-

cicio de los derechos políticos. Pero más allá de esta condición formal, se puede considerar que un ciudadano es un “sujeto que conoce sus derechos, tiene la posibilidad y la capacidad de defenderlos así como de disfrutarlos”,¹ sin importar su edad. Esta concepción del ciudadano posibilita que los procesos formativos ocurran desde la infancia pues no se requiere tener 18 años para ejercer los derechos, para participar en la toma de decisiones y para poner en práctica los valores de la democracia. Así, los ciudadanos son el grupo de individuos racionales, libres (autónomos) e iguales ante la ley, que conforman el sujeto por excelencia de la cosa pública y de la legitimación del poder, pues son los titulares de la soberanía.²

Aunque existe cierto consenso sobre esta concepción de ciudadanía, existe una polémica entre la tradición liberal y la comunitarista sobre la naturaleza del individuo y sobre sus derechos en relación con el Estado, la comunidad y la cultura. Como veremos a continuación, esta polémica tiene implicaciones en la educación ciudadana.

Para la tradición liberal, la democracia se expresa básicamente en el conjunto de instituciones y mecanismos que garantizan a cada individuo el ejercicio de sus derechos y la posibilidad de realizar sus intereses con el mínimo de interferencia, ya que la comunidad se constituye a partir de la cooperación para la obtención de ventajas mutuas; por ello el bien público consiste en el máximo de los intereses individuales seleccionados y agregados de acuerdo con algún principio legítimo justificable como el de mayoría. La educación ciudadana liberal considera que el motor de la participación del individuo está más ligado a la promoción de su propio interés que al logro del interés común y que, movido por el primero, el ciudadano tratará de promocionar sus deseos, concertarlos con los de otros y hacerlos presentes en el proceso de toma de decisiones. Así, la promoción del propio interés asegura el incentivo para los mínimos de participación requeridos en una democracia.

¹ Alberto Olvera, “El estado actual de la ciudadanía en México”, México, *Este País*, julio, 2001, p.32.

² Jacqueline Peschard, *La cultura política democrática*, México, Instituto Federal Electoral (Cuadernos de divulgación de la cultura política), 1997.

Por su parte, los comunitaristas sostienen que los vínculos sociales determinan a las personas y que la única forma de entender la conducta humana es referirla a sus contextos sociales, culturales e históricos. Se asume que la fortaleza de la democracia se ubica en la ciudadanía: entre más ciudadanos participen mejor funcionará el sistema, mayor será su legitimidad y mayor su capacidad para controlar al gobierno e impedir abusos. En consecuencia, la educación ciudadana debe tender a formar mejores ciudadanos y mejores individuos, empáticos y solidarios, capaces de traducir en términos públicos sus deseos y aspiraciones así como de argumentar racionalmente ante sus iguales y de compartir responsablemente las consecuencias de sus decisiones.

En un intento por resolver esta polémica, Nicel³ señala que la ciudadanía implica dos dimensiones que favorecen la articulación entre la búsqueda del interés individual y la preocupación por el bien común: la primera, un compromiso político que incluye conductas y conocimientos que capacitan al ciudadano para perseguir y proteger su propio interés y, la segunda, la ilustración democrática, conformada por las cualidades de la ciudadanía que estimulan la comprensión y la adhesión a normas y principios de la democracia. Bárcena plantea que el juicio político, es decir, la facultad de juzgar las realidades políticas es un punto de encuentro entre la postura liberalista y la comunitarista.

Para llegar a ser ciudadano activo en la comunidad debemos estar motivados, formados y gozar de oportunidades para ello. La tradición cívica republicana subraya la importancia del ejercicio de la virtud cívica, la participación en la construcción del interés común y el cumplimiento de los deberes cívicos desde un ideal de servicio a la comunidad. Sólo así el individuo accede a la condición de plena ciudadanía ya que ésta es una actividad intrínsecamente deseable que entraña un compromiso moral. A diferencia de la tradición clásica, el pensamiento filosófico del liberalismo cívico acentúa la idea de que la ciudadanía

³ Norman Nicel *et al.*, *Education and democratic citizenship in America*, Chicago, The University of Chicago Press, 1996.

es un título al que accedemos cuando se nos reconocen determinados derechos. Pero existe un elemento en que ambas tradiciones no podrían justificadamente entrar en contradicción. Se trata del elemento que forma parte de una noción comprensiva de competencia cívica: el juicio político. A través del ejercicio de nuestra facultad de juzgar las realidades políticas y no sólo por el ejercicio de la virtud cívica, también accedemos a una plena condición de ciudadanía y a un tipo de actividad ciudadana en la que los valores de la tradición liberal y los del pensamiento cívico republicano pueden llegar a armonizarse.⁴

Desde esta concepción integradora de ciudadanía, su papel en la construcción y fortalecimiento de la democracia tiene su expresión más básica en la elección periódica de los gobernantes, pero no se agota ahí, sino que es más abarcadora porque “significa involucrarse de manera activa y consciente en la eliminación de los obstáculos de la igualdad, en la tarea de garantizar la plena vigencia y protección de los derechos humanos y la vida democrática, así como en la construcción de una igualdad real para todas las personas que integran la sociedad”.⁵

Este debate se puede resumir en el enfrentamiento de dos posturas que representan las puntas extremas del debate: una minimalista que reduce la ciudadanía a sus elementos formales, y una maximalista que alude al ciudadano total. En el justo medio, una postura de encuentro. En la siguiente tabla se resumen estas posturas y las implicaciones en la formación cívica.

⁴ Fernando Bárcena, *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*, Madrid, Paidós, 1997, p.83.

⁵ IIDH, *Participación ciudadana*, (Serie módulos educativos, núm. 2), Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 1997.

Concepto de ciudadanía	Características	Características de la formación cívica
Minimalista	<p>La ciudadanía es un estatus jurídico.</p> <p>Un ciudadano es todo aquel que tenga 18 y un modo honesto de vivir, que goza en esa calidad de sus derechos políticos.</p> <p>Su tarea en el ámbito cívico político se circunscribe a elegir juiciosamente a sus representantes.</p> <p>No requiere más virtudes que apearse a la legalidad, respetar la autoridad y ejercer sus obligaciones, entre ellas, el derecho al voto</p>	<p>No se necesita una educación cívica compleja, pues sólo es necesario contar con información esencial sobre el funcionamiento de las instituciones, sobre las obligaciones ciudadanas e información local inmediata.</p> <p>Favorece un sistema democrático formalista porque:</p> <ul style="list-style-type: none"> • la participación ciudadana es casi inexistente o de muy poco alcance. • Las elites políticas no tienen contrapeso y operan conforme a su propia lógica e intereses. • Propicia el ejercicio autoritario del poder público. <p>Este tipo de educación cívica prevaleció en México hasta los años 70. La visión ética estaba ausente, se centraba en aspectos formales, en las instituciones pero alejado del México real.</p>

Concepto de ciudadanía	Características	Características de la formación cívica
Maximalista	<p>La ciudadanía es un estatus político, pero también es una identidad cívica política.</p> <p>La persona requiere involucrarse sistemáticamente en la esfera pública.</p> <p>Implica amplias exigencias a los ciudadanos, pues plantea que éstos estarán interesados permanentemente en lo político.</p>	<p>Debe saber no solamente cómo funciona el sistema, sino cómo puede insertarse y participar en él. Exige un programa educativo de largo aliento de amplio espectro, que le proporcione un cúmulo de conocimientos, de valores, de habilidades y destrezas, y le permita construir un referente más amplio.</p>
Enfoque intermedio	<p>Concepción amplia del ciudadano, que trascienda el enfoque legalista, no ignore las satisfacciones que la gente tiene de la vida privada, considere que a la vez que le dé satisfacción la participación de forma continua en el espacio público, no se restrinja a la participación en los procesos electorales.</p>	<p>La educación cívica debe desarrollar cuatro competencias básicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer y respetar los derechos de los demás. • Capacidad de autocontención y sentido de la responsabilidad. • Capacidad de participar en el debate público y por esa vía en el proceso de la toma de decisiones. • Capacidad de evaluar a quienes desempeñan los cargos públicos: rendición de cuentas e imposición de costos políticos.

En México ha prevalecido el enfoque minimalista de la educación ciudadana, pues durante décadas el civismo más formal se dedicó a consolidar la identidad nacional a través del conocimiento de la historia oficial y de los símbolos patrios, el conocimiento y respeto de las leyes y el conocimiento de las instituciones. Este enfoque legalista y formal, con pocos referentes reales, poco contribuyó a formar una ciudadanía crítica y comprometida con la defensa de la democracia y los derechos humanos. Gradualmente hemos abandonado este enfoque para dar paso a uno más activo y crítico, como veremos más adelante.

¿PARA QUÉ CONSTRUIR CIUDADANÍA?

Diversos diagnósticos sobre la cultura política en México señalan la urgencia de fortalecer los procesos de construcción de ciudadanía, pues además de la poca participación en los procesos electorales, enfrentamos la desconfianza hacia las instituciones, la débil cultura de la legalidad, la intolerancia y la falta de competencias ciudadanas para la participación, la organización, la toma de decisiones y la rendición de cuentas. Así, desde un enfoque amplio de ciudadanía se advierte que es necesario impulsar la configuración de una sociedad más crítica, más participativa, más organizada y reconocedora de la diversidad. Esto implica, en términos de fines, una educación que construya nuevas subjetividades y contribuya a reconstruir la trama de relaciones sociales mediante la reconquista de la confianza en el otro, la revaloración de la solidaridad y la constitución de una ciudadanía activa. En suma, los fines de la educación ciudadana pueden resumirse en la pretensión de formar personas:

- Con un sólido desarrollo moral, saludables y bien ajustadas a su medio.
- Con capacidad de pensamiento crítico.
- Capaces de participar en la democratización de los espacios públicos y privados.
- Sensibles ante los sucesos actuales, que se interesen de manera

empática por los problemas de todos y desarrollen valores y prácticas solidarias.

- Capaces de construir con otros un orden social que mejore las formas de relación, de funcionamiento social y contribuya a lograr una vida digna para todos.
- Capaces de usar el conocimiento para la participación, la toma de postura, el diálogo o el ejercicio de la función pública.
- Respetuosas de la diversidad y defensoras de la equidad de género, la multiculturalidad y todas las formas de pluralismo.
- Capaces de mejorar las instituciones y procedimientos democráticos así como de resolver los conflictos de manera no violenta.
- Con un alto sentido de justicia y legalidad, que conozcan la ley y ejerzan sus derechos y deberes fundamentales de las personas.
- Con una visión global y conscientes de las responsabilidades de la humanidad.

Estos fines apuntan hacia un proceso educativo centrado en la persona como ser moral, donde la meta sea el desarrollo de la conciencia autónoma y el ejercicio responsable de las libertades. Desde otra perspectiva, la educación ciudadana puede contribuir a fortalecer a los Estados democráticos, pues no es posible sostener la democracia sin la participación de la ciudadanía en la elección de los gobernantes, en la creación de contrapesos de poder, en la exigencia de transparencia y legalidad, así como en el juicio político del quehacer público.

LOS CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN CIUDADANA

Los contenidos de la educación ciudadana se expresan en tres campos: el saber de la democracia, el saber hacer, así como el ser y convivir que se han configurado en el concepto de competencias ciudadanas o competencias para la vida democrática. Entendemos competencia cívica como el conjunto de comportamientos, actitudes y conocimientos que las personas aplican en su relación con otros, así como en su actuación sobre el entorno social y político. En el caso de la ciuda-

danía democrática, las competencias además de ser cívicas son éticas porque requieren estar fundadas en un código ético personal, construido de manera autónoma a partir de los principios y valores de la ciudadanía democrática.

Desde una perspectiva amplia de ciudadanía, se busca formar ciudadanos competentes para convivir con otros en un mundo regulado, para respetar la diversidad, con un pensamiento crítico, capacidad de juicio político y moral y capacidad de análisis; sujetos que comprendan cómo funciona su país, cuáles son los procedimientos de la democracia, cuáles son las atribuciones de los servidores públicos y cómo funcionan las instituciones.

Se espera formar personas con un alto sentido de justicia y valoración de la legalidad, conocedoras de sus derechos, capaces de disfrutarlos, de exigirlos y de respetar los derechos de los demás; interesadas en lo público y con las competencias necesarias para participar en la toma de decisiones, en la solución de conflictos y en la realización de actividades de beneficio común; dispuestas a pedir cuentas a sus gobernantes así como a colaborar con ellos en el fortalecimiento de su entorno social, político y cultural. Se trata de un ciudadano que se comunica, que escucha, dialoga, controla sus emociones en el debate y la deliberación, antepone los intereses colectivos a los personales y tiene capacidad de trabajar en equipo, de participar, de encontrar soluciones a los problemas mediante el diálogo, de construir consensos, llevar a cabo responsabilidades concretas, participar activamente en la discusión de temas diversos y aportar su punto de vista, aceptar las aportaciones de los demás y no limitarse a defender su propio punto de vista, reconocer que cada cual tiene el derecho de pensar y actuar de forma diferente, saber trabajar con los demás, respetar a las personas y el ambiente natural y social en el que se desenvuelven.

De manera particular, la formación ciudadana incide en la formación de valores y actitudes que den sentido ético a una cultura política en el marco de una moral cívica, caracterizada por una forma particular de percibir y comprender la realidad social, por un conjunto de habilidades ya señaladas y desde luego por valores como tolerancia,

solidaridad, respeto al otro, pluralidad, libertad, justicia, participación, igualdad, legalidad, entre otros.

Los contenidos de la educación ciudadana no se pueden abordar como temas o mediante acciones aisladas que pretendan desarrollar de manera puntual una habilidad o algún valor, sino que requieren vincularse nociones, habilidades y actitudes en situaciones concretas o en la solución de problemas.

IMPLICACIONES METODOLÓGICAS

Un enfoque amplio, crítico y activo de la educación ciudadana implica un proceso formativo cuya preocupación principal es que los ciudadanos concretos aprendan y aprehendan su realidad individual y social mediante un proceso estructurado, a partir de las necesidades de todos los destinatarios y en el que se privilegie el aprender a aprender y la autonomía moral e intelectual.⁶ Este propósito no se puede cumplir mediante métodos basados en un enfoque acrítico del conocimiento, en el cual se entienda a la educación como “la transmisión lisa y llana de saberes, necesarios para conservar un orden existente, inmemorial o tradicional que se considera inmodificable o modificable únicamente mediante los aspectos que el mismo orden vigente permite, en el que se impone una visión del bien y del mal, de lo permitido y lo prohibido, de lo deseable o lo rechazable y una determinada forma de convivencia social que garantice la reproducción física, cultural en los términos del trabajo y sus legitimaciones ideológicas”.⁷ Por el contrario, se requiere de un enfoque metodológico que incluya el reconocimiento de la no neutralidad de la educación, una concepción integral del proceso educativo, la promoción de la participación, así como la formación del pensamiento crítico y autónomo en un ambiente socioafectivo, de acogida y confianza.

En resumen, se asume una pedagogía interdisciplinaria, vivencial,

⁶ Arles Caruso, “Introducción al diseño de proyectos de educación ciudadana”, en *Educación para la democracia, portafolio del formador*, Diplomado Formación de educadores para la democracia, Pátzcuaro, CREFAL-IFE-ILCE, 2002, p.15.

⁷ Arles Caruso, *op.cit.*

pertinente, para la acción, para la autonomía, para la resolución de conflictos, una pedagogía de la pregunta, del juego, del cuerpo, de la responsabilidad, de la integración, una pedagogía que transite de una preocupación más personal-subjetiva a una más objetiva, centrada en la humanidad. Estos principios metodológicos tienen implicaciones en el trabajo del docente, pues para desarrollar competencias es preciso configurar una relación pedagógica distinta a la tradicional, a la empleada cuando el proceso de aprendizaje gira en torno a ciertos contenidos o al dominio de la información. Aunque parece complejo aplicar dichos rasgos, en nuestro país existen escuelas que lo han hecho e incluso han explorado nuevas formas de organización formativa y democrática. Los maestros que trabajan en esas escuelas a su vez se han enfrentado al desafío de desarrollar estrategias y prácticas acordes con los principios de la vida democrática.

La observación del trabajo de esos valientes pioneros, aporta elementos para comprender las tareas que realiza un maestro en un ambiente escolar formativo y democrático, ya sea que en la escuela se procure configurar una “atmósfera democrática” centrada en la participación directa (democracia participativa) o se trate de una experiencia de democracia representativa, ejercida a través de órganos de gobierno a nivel escuela. En ambos casos para el docente implica propiciar la participación del alumnado en la toma de decisiones, en la conducción de su aprendizaje, en el establecimiento de la autodisciplina y la coestión.

Las asambleas por grupo, la elaboración de reglamentos, la organización del trabajo en comisiones de alumnos y el trabajo académico por equipos y las situaciones de aprendizaje basado en la problematización, la investigación, la crítica y la aplicación favorecen esta tarea: los alumnos participan, se relacionan de manera más o menos horizontal con la autoridad, ejercen poder, toman decisiones, legislan, sancionan, evalúan, resuelven asuntos de interés común y asumen responsabilidades en el trabajo cotidiano.

Como bien sabemos, en el trabajo docente es fundamental el compromiso, la convicción y la voluntad, así que para desarrollar en el aula una experiencia educativa de carácter formativo y democrático,

no basta con enunciar los principios pedagógicos en el proyecto educativo. Es necesaria la acción intencionada de maestros y alumnos para que las aulas se conviertan en espacios reales de toma de decisiones y resolución de conflictos –y no en prácticas rutinarias o de simulación– de tal manera que contribuyan a la formación de una moral democrática. El riesgo de que procedimientos formalmente democráticos se debiliten y aflore la corrupción o la oligarquía, siempre está presente. Tratándose de la formación democrática de menores, además existe el riesgo de formar una ciudadanía fatigada, desconfiada y harta de la farsa que puede significar una mayoría que nunca pierde o un maestro que simula compartir la autoridad. En materia de formación de habilidades y valores para la vida democrática, el docente tiene ante sí la realización de dos grandes tareas: la orientación y la regulación.

LA FUNCIÓN ORIENTADORA

Los maestros requieren orientar al alumnado en la puesta en práctica de la democracia como forma de vida y de organización social. Algunas tareas que deberán realizar en este sentido incluyen:

- Los procesos de socialización y adaptación institucional mediante los cuales el docente acompaña al alumnado en el aprendizaje de lo que significa estar en una escuela. Los niños y niñas más pequeños desconocen el mundo escolar y probablemente les desconcierte que las relaciones no se establecen de la misma manera que en casa. La mayoría van comprendiendo en el día a día de qué se trata eso de permanecer varias horas con otros niños y con un adulto al que no conocen. Afortunadamente cada vez se reconoce más la importancia de que este aprendizaje se realice de manera consciente y sistemática, por ello en preescolar así como en los primeros grados de primaria y secundaria algunos docentes despliegan todo un proceso de inducción, de construcción de confianza, de comprensión de los roles que a cada quien le corresponden, así como de identificación de las reglas, los límites, las rutinas y las prácticas

del trabajo escolar. Más allá del preescolar, es conveniente realizar este acompañamiento en todos los grados de la primaria y de la secundaria, en este último caso, en especial durante el primer grado a fin de que el alumnado comprenda lo que significa ser alumno en esa escuela.

- Orientar en el desarrollo de las competencias de la comunicación democrática, lo que implica el aprendizaje del diálogo, el debate y la construcción de consensos, la escucha activa, el acceso y uso de la información, la toma de postura, la construcción de consensos y la expresión de disensos así como el respeto a la diversidad de opiniones.
- El aprendizaje de la participación. Los maestros comunican a los alumnos el sistema de usos y costumbres de la escuela –cómo participar, qué hacer para aprender, cómo resolver los problemas, cómo establecer la disciplina, cómo compartir el poder– de dos maneras: corrigiendo sobre la marcha o explicitando las reglas correspondientes durante la elaboración del reglamento. Además dan sentido democrático a estas pautas de interacción, por ejemplo expresan el sentido de esperar turno para hablar cuando se trata de resolver conflictos propiciando un clima de equidad en la participación.
- Aprender a tomar decisiones colectivas, lo que implica comprender las características de los procedimientos de toma de decisiones y aplicarlos sin la intervención docente.
- Aprender a resolver los conflictos de manera democrática, lo que implica aprender a manejar sus emociones, a analizar los conflictos, proyectar las posibles soluciones, aplicar los procedimientos de negociación, mediación, arbitraje o conciliación de manera adecuada, sin atentar contra la dignidad de los otros, con el manejo fraterno de antagonismos e incluso en el proceso del perdón y la reconciliación.
- Aprender el sentido de la legalidad y de justicia. A través de los reglamentos de grupo, los alumnos tienen presentes las reglas del juego democrático que consagra sus libertades y clarifica los límites. Los docentes facilitan el tránsito de los alumnos de una moral heterónoma a una autónoma, de una moral convencional a una

postconvencional y de una posición individualista al reconocimiento del otro, de lo público, del interés común; orientan la construcción del sentido democrático de legalidad, justicia, autoridad y respeto a los procedimientos por todos establecidos. Con ayuda del profesor, los alumnos aprenden a elaborar reglas aplicables a sí mismos, lo que contribuye a desarrollar un compromiso con su cumplimiento y a darles validez como referente para la regulación de la convivencia en el salón, el establecimiento de la disciplina y la imposición de sanciones.

- Aprendizaje de la corresponsabilidad. La experiencia educativa es necesariamente corresponsable. Corresponsabilidad implica compromiso, capacidad de trabajar con otros y capacidad organizativa. Una estrategia empleada para fomentar este aprendizaje es la organización del trabajo en el aula, a través de comisiones de alumnos. Las comisiones son los órganos en las que se distribuyen las tareas a realizar en el grupo o en la escuela, además de que están directamente a cargo de velar por el cumplimiento del reglamento. Su principal propósito es que los alumnos asuman responsabilidades concretas en el trabajo colectivo cotidiano y que funcione durante toda la jornada
- Aprender a ejercer el poder y la autoridad. El maestro comparte su autoridad con los alumnos cuando éstos participan en la vida escolar. Si los alumnos no tienen autoridad, no pueden cumplir con sus tareas de responsabilidad y representación. La autoridad que ejercen los alumnos en estas dos funciones debe ser legítima, sustentada en el compromiso libremente asumido, al ser elegidos o designados por el grupo. Legitimidad formal no es sinónimo de legitimidad moral. Los alumnos tienen que ganarse el respeto del grupo y el reconocimiento de su autoridad, ya que no pretendemos la obediencia ciega a las figuras de autoridad formal. Los alumnos saben que deben obedecer a sus compañeros comisionados en alguna tarea, pero, de alguna manera, los ponen a prueba y tienen que dar muestras de sus habilidades para desempeñar su encargo con calidad y apego a los criterios morales de justicia, honestidad y respon-

sabilidad. Cuestionar a la autoridad con fundamento, respeto y mediante los canales legítimos es un aprendizaje muy importante, pues se relaciona con la rendición de cuentas. Los alumnos deberían gozar de la facultad de cuestionar al docente o a sus compañeros cuando se extralimitan o cuando no cumplen de manera adecuada con su función, sancionar las conductas reprobables desde la perspectiva del grupo y convocar a una asamblea a un maestro o padre de familia, en caso necesario.

LA FUNCIÓN REGULADORA

Los docentes democráticos comparten autoridad con sus alumnos, pero no establecen una relación de absoluta igualdad, sino que prevalecen condiciones de asimetría que, en contextos democráticos, son mediadas por la igualdad democrática, la cual no supone que se cancelen las diferencias, sino que ninguna de éstas legitime el dominio de unos sobre otros. La asimetría no desaparece ya que no se busca una igualdad absoluta, sino la apertura de los espacios de poder, tampoco se prescinde de la autoridad sino que se ejerce de manera diferente. El manejo de esta asimetría influye en la definición local del trabajo docente en un plano de igualdad democrática y conduce a dirigir sin oprimir, orientar sin manipular, regular sin reprimir.

Así, en un contexto escolar democrático los alumnos tienen poder como miembros de una comisión y como grupo a través de la asamblea, órgano de autogobierno en las aulas que se erige como tribunal, acusa, aporta pruebas y testimonios y sanciona, pero también concede la posibilidad de defensa y la presencia del padre o madre del acusado enfatiza la corresponsabilidad del alumno y del adulto. Compartir la autoridad exige a los maestros desarrollar estrategias para regular el poder de los alumnos y evitar la dictadura del alumnado.

La tarea de los maestros es educar y en los procesos democráticos no pierden su autoridad, ni asumen una actitud de “dejar hacer, dejar pasar”. La educación democrática no puede sustentarse en un trabajo docente autoritario, pero tampoco en una pérdida absoluta de límites.

Los maestros exploran hasta dónde compartir el poder, confiar en el buen juicio de los alumnos y dejarlos que tomen decisiones sustantivas o bien hasta dónde regular su participación e intervenir en el ejercicio de sus responsabilidades. Tienen que garantizar reglas mínimas de seguridad, orden y responsabilidad; marcar límites a la autoridad y también enseñar a leer, a escribir, a conocer su cuerpo y el funcionamiento de la sociedad, por ello, existe en la educación para la democracia una permanente tensión entre la autonomía y la regulación exterior, entre la enseñanza permisiva y la autoritaria. Al observar los procesos de formación de la ciudadanía activa, en donde se comparten responsabilidades y poder, es claro que el docente despliega un conjunto de actividades que pueden agruparse en lo que he llamado la función reguladora.

Pero, ¿hasta dónde debe existir la regulación externa si uno de los propósitos de este enfoque de educación ciudadana es la construcción de la autonomía? Entendemos autonomía como la capacidad de los alumnos de tomar decisiones, asumir compromisos, resolver conflictos, construir argumentos, regular su conducta de acuerdo a leyes por todos establecidas, autocontrolarse, así como construir sus nociones y estrategias de aprendizaje. La construcción de la autonomía es un largo proceso que se nutre de la capacidad de autorregulación, ya sea individual o de grupo. El docente requiere acompañar este proceso.

El fortalecimiento de la autonomía ayuda a los alumnos a ejercer de mejor manera las facultades y atribuciones conferidas con la menor regulación exterior posible. La apuesta por el desarrollo de esta conducta autónoma, racional y responsable, se sustenta en el reconocimiento de que los alumnos no incorporan de manera mecánica y homogénea las formas democráticas propuestas en la escuela y que, como hemos visto, pueden generar prácticas sustantivamente distintas a las deseadas. La contribución de la escuela a la formación de sujetos capaces de legislar para sí mismos, limitar sus acciones en aras del bien común y asumir sus responsabilidades de manera consciente incluiría, procesos de compromiso, desarrollo del sentido de justicia, corresponsabilidad, autocontrol y autorregulación.

Los maestros han configurado diversas estrategias para fortalecer la autonomía de los alumnos con ciertos límites y en el marco estructurado de una experiencia de educación formal. Algunas de estas estrategias oscilan entre la autorregulación y la regulación exterior.

Establecer límites claros. Los alumnos no pueden crecer y desarrollarse plenamente si no aprenden que el mundo social está regulado y que le impone límites claros a su libertad, a sus deseos y necesidades e incluso a sus aspiraciones. Definir reglas de manera participativa y analizar las que han sido definidas con anticipación forma parte de este proceso de establecimiento de límites, pero no es suficiente para que el alumnado los identifique y los asuma de manera autónoma ya que en todos es preciso un trabajo sistemático de construcción de un orden externo a la par de un orden interno. Además, algunos alumnos tienen dificultades para entender que tienen límites y que deben respetarlos. Situaciones tan simples como trabajar en silencio, para respetar la concentración de los demás, resulta sumamente complejo para algunos alumnos acostumbrados a llamar la atención o con dificultades para estar en silencio. El docente, solo o con la ayuda de algunos alumnos, requiere regular la actuación de dicho alumno a fin de que comprenda la importancia de respetar a los demás. Los límites se aplican a la acción, individual o colectiva, más no al pensamiento.

Ejercicio responsable de las libertades. En un ambiente escolar democrático se espera que los alumnos ejerzan de manera responsable sus libertades de pensamiento y expresión. Al usar la palabra en un proceso de toma de decisiones los alumnos comprenden que ésta tiene poder, un poder que no es naturalmente democrático, ya que se puede utilizar para resolver cuentas personales, juzgar indebidamente a alguien o entorpecer un proceso justo de toma de decisiones. La orientación docente y la autorregulación del grupo matizan el poder de la palabra, porque destacan que ésta también entraña un compromiso y una responsabilidad. La palabra tiene fuerza, pero lo que se dice compromete, y los maestros exigen ese compromiso. Por ejemplo, una tarea sistemática de regulación docente es solicitar fundamentos y pruebas al alumnado en caso de acusaciones.

Uso del tiempo. En los procesos de toma de decisiones colectivas, el docente debe procurar que se decida en el tiempo disponible para ello. Si transcurre toda la mañana en discusiones que no llevan a ningún lado, los alumnos pueden considerar que las asambleas o las reuniones de Consejo Escolar son una forma de perder el tiempo. Esto impacta en su formación cívica y devalúa los procesos participativos de toma de decisiones.

Compromisos individuales. Los maestros promueven de diversas maneras que los alumnos asuman compromisos tanto en la realización de actividades de beneficio colectivo como respecto de su propio proceso de aprendizaje. Para que aprendan a comprometerse, es importante que el docente confíe en que cumplirán con una obligación contraída, que les ayuden a hacerlo y promuevan la coordinación escuela-familia, ya que a algunos niños les cuesta trabajo comprometerse porque en la casa no les dan la oportunidad de opinar, de decidir y de asumir las consecuencias de sus actos. Así, promover el compromiso individual entre los alumnos pasa por un trabajo inicial de sensibilización, de convencimiento de que pueden ejercer libertades y derechos con responsabilidad y respeto hacia los otros. Esta sensibilización inicial es fortalecida a través de eventos que confrontan al alumno con la necesidad de asumir distintos niveles de compromiso.

La corresponsabilidad del grupo. Los principios de trabajo cooperativo y de dirección democrática, encuentran su concreción en las aulas a través de la realización de esfuerzos comunes y de una responsabilidad compartida. Distintas formas de organización del trabajo cotidiano alientan en los alumnos la conciencia y la práctica de la corresponsabilidad.

El sentido de comunidad se va construyendo a la par de la comprensión de que las acciones individuales afectan a los demás y que el bienestar común es responsabilidad de todos, por lo que a todos corresponde velar por que las tareas que implican metas comunes se realicen de manera adecuada. Esta vigilancia es una forma de participar, de asumir el compromiso compartido y de hacerse corresponsable.

La fuerza del reglamento y de las sanciones establecidas entre pares. Al elaborar el reglamento, el alumno se compromete consigo mismo y

ante los demás al tiempo que se corresponsabiliza en la construcción de relaciones interpersonales respetuosas. Desde esta perspectiva, ante la violación a una norma socialmente definida, el grupo es el que sanciona, no el docente. En ese sentido, las reglas tienen una fuerza reguladora porque surgen del compromiso de todos. Sin embargo, no todos los maestros piensan lo mismo, incluso algunos dudan de la fuerza reguladora del reglamento sin la presencia formal del maestro como figura de autoridad. Es preciso que cada maestro realice un diagnóstico de los niveles de madurez moral y cívica de su grupo, a fin de identificar el grado de intervención que se requiere de su parte y las posibilidades reales de la autorregulación del grupo, empleando para ello el reglamento. Algunos indicadores de bajos niveles de desarrollo en alumnos concretos son el llanto, el sentir agresión ante la llamada de atención o agredir en respuesta al cuestionamiento. Señala una maestra de sexto grado que “Por mucho reglamento y por mucho acuerdo que hagas... cuando el niño es el objeto de una sanción, la situación cambia, él ya no lo ve así... y no quiero decir que es falta de habilidad de nosotros, es una respuesta natural de acuerdo al desarrollo moral-congnoscitivo de los niños”. Este comentario nos recuerda la complejidad del proceso de elaboración de reglas, durante el cual, los alumnos pueden tener serias dudas respecto de su facultad real de fijar normas aplicables a todos. Asimismo, da cuenta de la multiplicidad de elementos que se ven involucrados en la corrección de una conducta, la cual no siempre es conveniente ventilar frente al grupo.

La regulación entre pares. Esta es una de las estrategias privilegiadas para el fortalecimiento de varias disposiciones democráticas y de trabajo colectivo. Las asambleas, las comisiones y el reglamento se sustentan en la convicción de que los alumnos pueden participar de manera activa en la regulación del grupo. Por ejemplo, la comisión de orden regula los niveles de ruido tanto en presencia del maestro como cuando está fuera, y la asamblea pone sanciones a quienes han incurrido en alguna falta. En el trabajo académico se advierten situaciones en las que los alumnos pueden organizarse sin la ayuda del maestro. Para llegar a ese punto, es claro que el maestro realizó un sistemático proceso

de orientación y regulación externa antes de alcanzar niveles notables de autonomía y regulación entre pares.

Otra estrategia de autorregulación es la mediación en el manejo y resolución de conflictos, la cual además contribuye a la formación de una autodisciplina “entendida como el desarrollo de la responsabilidad en relación con las actividades para el logro de los objetivos tanto individuales como colectivos”. En la construcción de condiciones de autorregulación, se aplica el trabajo de orientación previamente realizado por el docente, la corresponsabilidad del grupo así como la presencia de ciertos mecanismos de regulación externa y de autorregulación colectiva, de tal manera que si el grupo no asume su responsabilidad de autocontrolarse, tanto el maestro como algunos alumnos en particular (los mediadores, los negociadores, los miembros de la comisión de orden) pueden intervenir como agentes de regulación.

En suma, un contexto educativo democrático enfrenta a los maestros al desafío de configurar estrategias para un trabajo docente democrático, en el cual se atiende tanto a las exigencias de su tarea sustantiva, como al desarrollo de disposiciones morales y sociales, para que sus alumnos aprendan a vivir en democracia de manera responsable. Los valores que se vislumbran en estas estrategias apuntan algunas líneas del horizonte ético de la educación para la democracia, entre ellos la libertad.

LA NATURALEZA DE LA RELACIÓN PEDAGÓGICA

El proceso educativo está hecho de relaciones: entre los alumnos, entre alumno-maestro, entre maestro-grupo, entre todos con el objeto de conocimiento, de la escuela con la comunidad. Así, cuando hablamos de un proceso educativo, en realidad nos referimos a una relación pedagógica. Como todas las relaciones, ésta puede tener distintas características, definidas a partir del tipo de interacciones personales, de la concepción educativa y de la relación con el entorno social, entre otros aspectos. Como se trata de una relación en la que lo central es el proceso de aprendizaje, es de gran importancia la forma como

las personas se relacionan con el objeto de conocimiento, “con el saber acumulado por la humanidad a través de su historia, con el conocimiento que la escuela tiene por tarea entregar a los estudiantes y que el maestro debe transformar en materia de enseñanza para que sea aprendido por ellos”.⁸

Los rasgos de esta relación pedagógica influyen en el proceso y en los resultados educativos. Los alumnos que forman parte de un grupo en el que se tratan con respeto, en el que existen límites claros y se valora la autoridad moral del profesor crecerán con valores de responsabilidad, libertad y respeto. Asimismo, si el docente presenta los contenidos como verdades absolutas, que él conoce y los alumnos ignoran, como algo difícil de aprender, es claro que se formarán alumnos con poco amor al conocimiento, con un pobre espíritu crítico y de investigación.

Para el desarrollo de competencias cívicas y éticas, es necesario que los docentes configuren una relación pedagógica que no sólo favorezca la formación de actitudes y valores democráticos; sino que además promueva el compromiso del alumnado en la construcción del conocimiento, en la comprensión del mundo social, en la aplicación de lo aprendido, así como en el desarrollo de aptitudes y habilidades para vivir y para seguir aprendiendo. Por ejemplo, para que los participantes expresen libremente sus opiniones y se asuman como responsables del cambio democrático en un contexto favorable, es necesario establecer una relación pedagógica dialógica, abierta y horizontal. Según Caruso⁹, para promover la participación se requiere una relación pedagógica con las siguientes características:

- Que recupere la especificidad de la vida cotidiana de los grupos, incluyendo lo étnico, lo local, el género, lo vivencial, sin dejar de lado la búsqueda de la universalidad.
- Basada en la solidaridad y la cooperación para rearticular sociedades fuertemente fragmentadas.

⁸ Cecilia Fierro, Lesvia Rosas y Berta Fortoul, *Más allá del salón de clases*, México, Centro de Estudios Educativos, 1995, P. 17.

⁹ Arles Caruso, *op.cit.*, p.25.

- Que vincule la educación al problema central del poder, de las decisiones y producir procesos en los que las personas vayan construyendo su propio conocimiento.
- Que incluya la diversidad.
- Que propicie una educación imaginativa, que desarrolle la capacidad de creación, que relacione presente y futuro.
- Que incremente el compromiso con las necesidades y problemas del entorno y que tenga siempre un componente empírico en relación con el mejoramiento de la calidad de vida.
- Que rescate el valor de la acción como parte fundamental del proceso educativo y que lo vincule al momento de reflexión, información y teorización.
- Que considere la afectividad, el sentido de pertenencia y la identidad como vehículos y objetivos pedagógicos.¹⁰

La recomendación de establecer una nueva relación pedagógica supone que la actual, o por lo menos la más común, no facilita un aprendizaje significativo, socialmente relevante, práctico, crítico y democrático. Sin caer en la trampa de descalificar “lo tradicional” y suponer que todo “lo innovador” es necesariamente positivo, haremos un recuento general de los rasgos de una relación pedagógica que llamaremos pertinente.

ESTABLECER UNA RELACIÓN PEDAGÓGICA SOCIOAFECTIVA

La relación pedagógica tiene una dimensión socioafectiva, porque como hemos dicho se trata de una relación entre personas. El maestro es una persona que forma a otras personas. Fierro, Rosas y Fortoul nos recuerdan que en esta relación “la persona del maestro es una de las más importantes. Como todo ser humano, el maestro es un ser no acabado, capaz de conocerse a sí mismo, de superar sus debilidades, de reconocer sus cualidades y defectos, sus motivos y necesidades. Es un

¹⁰ *Ibid.*, p.38.

ser con ideales, éxitos y fracasos. Todo esto se refleja en la educación que imparte, haciendo de ella una práctica esencialmente humana.¹¹

Una escuela que reconoce que el docente es una persona, cuida también su dimensión socioafectiva, su dimensión moral e incluso la espiritual. Esto implica procurar una organización escolar en la que cada cual tenga su lugar y sea valorado, cuyos canales de comunicación sean fluidos y de calidad y en donde las personas sean importantes.

Las relaciones que los docentes establecen con el alumnado se expresan en el aula, en el patio de recreo, en los pasillos, a la hora de entrada y de salida. Conviene para el establecimiento de una relación pedagógica dialógica y de confianza que los docentes rompan con modelos de interacción basados en la distancia socioafectiva y en rituales de buenas costumbres que se confunden con el auténtico respeto. Con frecuencia nos topamos con maestros que piden a los alumnos que “los problemas personales se quedan fuera del salón de clase, ya que aquí venimos a aprender”. ¿Quién puede despojarse de sus preocupaciones como quien deja un saco de arena que carga a cuestas?

El docente debe establecer un clima de confianza con los alumnos, pero considerando la asimetría necesaria en toda relación educativa. Como adulto no se debe comportar como si fuera adolescente, sino escuchar y orientar desde su madurez y con su sensibilidad. En la construcción de relaciones socioafectivas siempre estará presente el desafío de mantener un equilibrio entre la confianza y el respeto.

En esta relación afectiva se ponen en juego las valoraciones, creencias, convicciones e incluso las penas y las esperanzas de la persona del profesor. A menudo se piensa que un educador para la democracia, para los derechos humanos o en valores debe ser un ejemplo de virtudes las 24 horas del día. Si bien es importante la congruencia, ninguna persona puede, en condiciones de salud mental, mantener una misma actitud ni controlar al cien por ciento sus emociones. Por ello, la tarea del profesor será buscar los mayores niveles de congruencia y consistencia socioemocional posible, sin que esto implique traicionar

¹¹ Cecilia Fierro, Lesvia Rosas y Berta Fortoul, *op.cit.*, P. 19.

su condición humana, es decir, sin que implique deshumanizarse o ingresar a las filas de la hipocresía. La actuación coherente entre lo que el profesor piensa o dice y lo que hace frente a los alumnos contribuye a crear este clima socioemocional, ya que proporciona al alumno la sensación de que el docente es una persona confiable. Otros desafíos que enfrenta el maestro para construir este clima socioemocional son:

- Promover relaciones interpersonales, afectivas, de respeto y solidaridad en el grupo, creando una auténtica comunidad de apoyo entre todos los integrantes.
- Promover relaciones interpersonales cálidas, responsables y comprometidas, para convertir el salón de clase en un lugar agradable, de respeto y sinceridad en el cual el educando manifieste con plena confianza aquello que le gusta o disgusta.
- Escuchar con respeto, mantenerse abierto a la comunicación personal, particularmente con los alumnos de secundaria.
- Interesarse genuinamente en los asuntos que son importantes para sus alumnos y protegerlos de procesos que atenten contra su integridad y su dignidad.
- Fomentar el respeto, la solidaridad, la justicia y la convivencia democrática en el grupo, así como procurar que todos asuman el compromiso de mantener buenas relaciones al interior del grupo.
- Confiar en los alumnos, a fin de fortalecer su autoestima.

El clima emocional en el aula es necesario para aplicar de manera adecuada diversas técnicas para el auto conocimiento, como la clarificación de valores o de autorregulación, como el establecimiento de metas y proyectos personales; el compromiso personal con el cumplimiento de éstos y la definición de mecanismos de auto evaluación continua. Imaginemos la construcción de identidades así como la configuración de un proyecto de vida en un ambiente frío, impersonal, carente de emotividad sin ese toque de amor que necesitamos siempre los seres humanos cuando se trata de aprender de nosotros mismos.

VALORAR LOS APRENDIZAJES COTIDIANOS DEL ALUMNADO

En la construcción de competencias cívicas y éticas el contexto es fundamental y más aún la aplicación de lo aprendido en la vida cotidiana. El contexto entra a la escuela a través de lo que ocurre en el día a día, pero principalmente lo hace en las valoraciones, nociones y concepciones previamente construidas por el alumnado, en sus representaciones sobre lo social y lo político, en sus intereses, deseos, temores y expectativas, entre otros aspectos.

Con frecuencia se recomienda iniciar una clase con los “conocimientos previos” de los alumnos, o analizando lo que opinan respecto de una situación determinada. Efectivamente debemos partir de ahí, pero el desafío es saber cómo incorporar este conocimiento cotidiano a la experiencia escolar y qué hacer con las concepciones, ideas o nociones incorrectas o que nos parecen contrarias al enfoque del conocimiento escolar.

Imaginemos una clase en la que se aborda cualquier tema relacionado con las leyes. Una relación pedagógica no pertinente a nuestro enfoque establecería como eje de la experiencia formativa la lectura y comprensión de algunos artículos al margen de su expresión real y de lo que significan en la vida del alumno. Todos los alumnos, los de preescolar inclusive, han configurado en su experiencia social directa o indirecta una determinada concepción de la ley y de su aplicación. En educación secundaria, los debates sobre la legalidad suelen estar impregnados de escepticismo, de desconfianza en las leyes y en las instituciones e incluso de valores contrarios a la legalidad. Pues bien, necesitamos tomar en cuenta este aprendizaje cotidiano del alumnado, ya sea para partir de este en la construcción de las competencias o bien para realizar un profundo análisis que le lleve a construir nuevas representaciones y desaprender lo aprendido de manera intuitiva y cotidiana. La siguiente cita aporta elementos a este proceso:

Los alumnos poseen una serie de conocimientos, mal llamados previos, erróneos o alternativos, que desarrollan con el fin de encontrar expli-

caciones ante una gran variedad de fenómenos cotidianos. Por ello, para lograr un aprendizaje significativo de los contenidos escolares, se recomienda a los profesores partir del conocimiento cotidiano de los alumnos e integrar dicho conocimiento al escolar. Sin embargo, sabemos que también este conocimiento cotidiano, aprendido en entornos de aprendizaje informal, es extraordinariamente resistente a los esfuerzos instruccionales que desarrollan los profesores. Por eso, algunos docentes cuestionan la necesidad de tener que activarlo en clase, teniendo en cuenta que hay que cambiarlo por otro y su proverbial resistencia al cambio. En su lugar, proponen ignorarlo con el fin de sustituirlo plenamente por el conocimiento escolar.¹²

En el enfoque de competencias no se trata de sustituir el conocimiento cotidiano por el escolar, porque esto implicaría ignorar las explicaciones que los alumnos han construido para comprender el mundo social, natural y político. Es una gran tentación para el docente realizar un sondeo sobre el conocimiento que ya se tiene sobre un tema en cuestión, con el propósito de señalar los errores del alumno o cuestionar las ideas que le parecen erróneas. En los hechos, con esta práctica anulamos, descalificamos el conocimiento cotidiano y seguramente la próxima vez que se pregunte “quién sabe lo que es la democracia” o algo similar, los alumnos no responderán con sus auténticas concepciones, sino que buscarán la respuesta del libro o cualquier otra que desde el aprendizaje escolar parezca válida.

Necesitamos que el conocimiento escolar coexista y se enriquezca del conocimiento cotidiano, logrando niveles razonables de diferenciación. El conocimiento cotidiano es muy poderoso y resistente al escolar, por ello es preciso emplearlo a nuestro favor y dejar de pelear contra él. Lo que suelen hacer los alumnos es aprender el conocimiento escolar, utilizarlo para el examen y luego olvidarlo; mientras que el conocimiento cotidiano les sirve en la práctica para tomar decisiones, para predecir acontecimientos, para vivir.

¹² María José, Rodrigo, *Las teorías implícitas en el aprendizaje escolar. ¿Qué hacer con el conocimiento cotidiano en el aula?*, México, Kikiriki, núms. 42-43, 1996-1997, pp.51-54.

Siguiendo con el ejemplo de la legalidad, las ideas que los niños y adolescentes han construido al respecto se nutren de lo que han visto, de lo que han vivido y escuchado en sus familias, entre sus amigos, en la televisión o en el microbús. Seguramente todos ellos son informantes más confiables para los alumnos que la mayoría de los docentes. Mientras el maestro aborda en clase la importancia de la aplicación de la ley, explica la supremacía de la Constitución sobre las leyes secundarias y propone analizar en equipos los principales artículos de la misma. Por ejemplo circulan entre los alumnos sus concepciones y vivencias sobre corrupción y negligencia en la impartición de la justicia:

No conviene denunciar un delito porque nomás te sacan dinero y cuando declaras dejas tu dirección y así los mismos policías luego van a robarte. Así le pasó a un tío mío”; “Dice mi papá que si te pasas un alto mejor dale una lana al de tránsito, te sale más bara y no pierdes tiempo. De todos modos lo de la multa se lo quedan los que la cobran”; “Si ves un herido en la calle no le ayudes, porque luego sale que tú lo golpeaste.”

¿Qué ocurrirá si estas convicciones de la fuerza de la ilegalidad no se abordan en clase desde una perspectiva crítica? Si la experiencia educativa no incluye el análisis de estas preconcepciones, lo más probable es que funcionen como una barrera ideológica que no le permitirá al alumno apropiarse de sus derechos, ni desarrollar una actitud de valoración hacia la justicia y la legalidad. Así, no se trata de señalarlas como incorrectas, sino de comprender el mundo social en toda su complejidad: ¿por qué existe la corrupción?, ¿quiénes son responsables de que no se aplique la ley?, ¿qué comportamientos ciudadanos afectan la legalidad?, ¿por qué en unos países sí se aplica la ley y en otros no?

Pero el conocimiento cotidiano no sólo está representado por prejuicios o por concepciones erróneas. Los alumnos poseen una experiencia de socialización, valores, un lenguaje, nociones sobre la organización social, sobre el funcionamiento de las ciudades, nociones de causalidad y otros aprendizajes que resultan fundamentales para el aprendizaje social. Por ello, el conocimiento cotidiano debe ser considerado antes, durante y después de la experiencia educativa, particu-

larmente tomando en cuenta que éste facilita la aplicación del aprendizaje escolar en la vida cotidiana.

FAVORECER LA COMUNICACIÓN Y EL DIÁLOGO

La experiencia democrática nos obliga a construir en el aula un ambiente de comunicación y diálogo. Sabemos que en la interacción humana se comunican una gran diversidad de mensajes mediante distintos lenguajes, así que en nuestra relación pedagógica no se trata sólo de hablar y escuchar, sino de crear condiciones de confianza y sensibilidad para escuchar aun lo que no se dice, así como paciencia para comprender lo que los demás intentan comunicar, a veces con serias dificultades.

Para desarrollar la capacidad de diálogo y las competencias comunicativas es importante fortalecer la autoestima, condición necesaria para lograr la confianza en la expresión libre de las ideas, sentimientos y puntos de vista. Conviene emplear técnicas didácticas que procuran la clarificación de los puntos de vista y de los sentimientos, la expresión de éstos, el intercambio de ideas con compañeros o con el docente, así como las que contribuyen al mejoramiento de la expresión escrita, ya que el diálogo también puede sostenerse por esta vía. Desde luego que esto es más fácil en un ambiente de confianza y respeto.

Asimismo, debemos reconocer el valor educativo del debate tanto como del aprendizaje de la argumentación, lo que supone el análisis crítico de la realidad. “Buscar, develar y decir la verdad es uno de los grandes retos de la democracia... pero educar en democracia es aprender que ni todas las opiniones tiene el mismo valor ni todas son igualmente respetables y no lo son en absoluto aquellas que son antidemocráticas o que atentan contra los derechos humanos”.¹³ Esto implica contrarrestar los vicios de la ultrademocracia que suponen que lo importante es que los niños hablen sin importar lo que digan, con tal que aprendan a argumentar, donde se privilegia la opinión por la opi-

¹³ Jaume Carbonell, *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*, Madrid, Morata, 2001, p. 95.

nión. Lo fundamental es construir condiciones para que la comunicación, el diálogo y el debate formen parte de la vida cotidiana de la escuela.

UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA PROBLEMATIZADORA Y PRÁCTICA

Por definición, las competencias requieren de una experiencia educativa en la que se planteen situaciones problema ante las cuales el alumnado tenga la necesidad de movilizar sus recursos cognitivos, la información que posee, sus habilidades y destrezas así como sus valores, a fin de encontrar soluciones creativas y efectivas de manera autónoma.

En una pedagogía de situaciones–problemas, el papel del alumno consiste en involucrarse, participar en un esfuerzo colectivo por realizar un proyecto y crear, por esta misma vía, nuevas competencias [...] Está invitado a dar cuenta de sus dudas, a explicitar sus razonamientos, a tomar conciencia de sus maneras de comprender, de memorizar, de comunicar. Se le pide en cierta manera, en el marco de su profesión de alumno, transformarse en un practicante reflexivo.¹⁴

Este principio de las competencias cívicas y éticas implica que el docente diseñe situaciones de aprendizaje en las que el alumnado se enfrente a un problema (real o hipotético), que dé respuesta creativa a una situación común o que problematice la realidad.

Las situaciones problema son de distinta naturaleza, así que el docente podrá elegir el tipo de problema que en un momento determinado tiene un mayor poder formativo. Algunas de estas situaciones se ubican en el plano práctico, como definir la manera de presentar un trabajo, dónde buscar información o cómo llevar a la escuela una maqueta muy grande. En otro contexto será de gran utilidad resolver

¹⁴ Philippe Perrenoud, *Construir competencias desde la escuela*, Santiago de Chile, Dolmen, 2002, pp.84-85.

problemas de carácter lógico, entre los que se encuentran los característicos de las matemáticas o aquellos que impliquen el análisis causal, como los que llevan a diseñar y aplicar un proyecto comunitario. Con los alumnos de secundaria estos problemas pueden conjugar la problematización con la acción, por ejemplo en actividades para la defensa de derechos de los niños, con ello además se favorece la capacidad de organización, la perspectiva social, el compromiso con el mejoramiento de su entorno, así como la cultura de la legalidad.

La manera como el alumnado resuelve los problemas tiene que ver con su nivel de desarrollo, con los conocimientos cotidianos, así como con la cultura del entorno y familiar. Es por ello que el docente requiere promover la creatividad en las respuestas, más que un determinado patrón de soluciones. En este marco, la creatividad implica la búsqueda de formas originales y novedosas de enfrentar la solución a una situación o bien para expresar opiniones, ideas, sentimientos, entre otros aspectos. Se puede ser creativo al tomar decisiones sobre hechos reales o hipotéticos, sobre aspectos que le afectan directamente o sobre situaciones que atañen a terceras personas y suponen el desarrollo de la capacidad empática.

UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA CRÍTICA, SIGNIFICATIVA Y RELEVANTE

Cuando el propósito de la acción educativa es desarrollar competencias y no acumular información, el conocimiento es generador de nuevos conocimientos, herramienta para comprender la realidad, criterio para tomar decisiones y para crear e incluso es un dinamizador de diversos recursos cognitivos. Desde luego que la búsqueda del conocimiento como fin en sí mismo no queda fuera de este enfoque, sino que no es el principal objetivo.

En una relación pedagógica poco pertinente, el conocimiento escolar puede alcanzar niveles de sobreespecialización que llevan al alumno a creer que efectivamente el maestro es el único que le puede enseñar. Por ejemplo, al investigar sobre los animales invertebrados,

cualquier alumno de quinto grado encontrará a los artrópodos, a las esponjas o a los gusanos como miembros de dicha clase. No obstante, un maestro que en aras de mostrar su sabiduría complejiza innecesariamente el conocimiento escolar, entregará al alumnado la más completa clasificación de estos animales, que incluye algunos que seguramente nosotros mismos ya no recordamos: celenterados, nematelmintos, anélidos y demás parientes. Ante esta compleja clasificación, el alumno desconfiará de los libros que tiene a su alcance, de su capacidad de investigación y observación y procura escuchar atentamente al profesor porque él sí sabe. Colocar la memorización al centro de la experiencia educativa no ayuda al aprendizaje crítico, significativo y relevante. Sobre este punto señala Cohen lo siguiente:

El aura de trabajo sacrosanto que rodeaba el aprendizaje de memoria de hechos y habilidades era y es una amenaza para la disposición de los niños a hacer preguntas o correr riesgos. Inevitablemente, en ese ambiente el papel del maestro incorpora elementos de compulsión y de juicio, en tanto el niño desarrolla elementos de conformismo y temor. No se desarrolla el respeto a los niños, que proviene de la atención prestada a sus preguntas y entonces no existe la facilidad natural de una experiencia compartida. El maestro moderno debe empezar esforzándose por saciar la curiosidad.¹⁵

Es claro que para promover el aprendizaje significativo el docente requiere poner en marcha el conjunto de recursos cognitivos con los que cuentan los alumnos, más allá de la memorización, fomentar el acercamiento crítico con el entorno, partir de los intereses del alumnado y, como ya hemos señalado, de sus aprendizajes cotidianos.

Cuestionar más que asegurar, hacer preguntas más que brindar respuestas son prácticas que contribuyen a generar el pensamiento crítico.

¹⁵ Dorothy Cohen, *Cómo aprenden los niños*, Nueva York, Fondo de Cultura Económica, 1998, p. 60.

co. Se pueden realizar preguntas de distinta naturaleza: para clarificar los conocimientos previos y los cotidianos; como elemento generador de curiosidad, que lleve al alumnado a la búsqueda y construcción de nociones, valores y juicios; preguntas que ayudan a reflexionar sobre los propios valores y actitudes; preguntas orientadoras; destinadas a comprobar la información o bien a hacer un recuento de lo que se sabe.¹⁶ Tanto el docente como el alumno pueden plantear las preguntas, pero si quien lo hace es el docente, se requiere cuidar de no convertirlas en preguntas retóricas o en frases inconclusas que finalmente remiten a una respuesta mecánica al estilo de “la democracia es el gobierno del pueblo y para el?...” “pueblo” (responden a coro los alumnos).

El pensamiento crítico se vincula con el aprendizaje significativo y relevante en situaciones didácticas que aportan al análisis crítico de la realidad, que plantean dilemas o que se busca la expresión práctica de la ley. Por ejemplo, se pueden plantear actividades en las que los alumnos identifiquen sus derechos, expresen sus opiniones respecto de las situaciones violatorias, desarrollen su juicio crítico y aprendan a organizarse para promover una cultura de respeto a los derechos humanos.

Se requiere propiciar situaciones de aprendizaje en las cuales el alumnado comprenda los aspectos básicos de la vida social; desarrolle la capacidad de comprender críticamente lo que ocurre en su entorno; reconozca que puede participar en su mejoramiento, así como en la solución de los problemas que aquejan a otros, ya sea de manera individual o como grupo; aprenda de manera práctica el sentido del bien común; adquiera conciencia de la responsabilidad colectiva; participe en actividades que permitan fortalecer su sentido de comunidad, de solidaridad y de pertenencia a un país; y proyecte soluciones a los problemas comunes. En secundaria incluso se puede avanzar hacia la comprensión de los problemas de carácter universal y el compromiso por contribuir al bien común de la población sobre la base de principios universales.

¹⁶ Lilian Álvarez Arellano, Oscar de la Borbolla y Carlos López Díaz, *Formación cívica y ética. Libro para el maestro*, México, SEP, 2000, p. 25.

RESPETAR LA DIVERSIDAD

Los grupos humanos son por naturaleza diversos. La diversidad en un grupo escolar se debe a varias razones:

- Las grandes diferencias que existen entre los niños de una misma edad, ya que los cambios son muy grandes a lo largo de un año de vida durante la infancia.
- La influencia del marco familiar.
- La adaptación al ritmo escolar y a los procesos de escolarización.
- Una mayor disposición por parte de los mismos niños a considerar las diferencias como algo natural.¹⁷

Esta diversidad impone ciertos retos a la relación pedagógica, unos relativos a la organización de la experiencia educativa y otros a la naturaleza de las interacciones.

Ningún niño desarrollará sus competencias cívicas y éticas de la misma manera que otro niño. Los procesos y los ritmos de aprendizaje son distintos en cada persona, debido a múltiples factores ya señalados en varias ocasiones. Esta diversidad requiere incorporarse a la experiencia educativa desde la planeación. El maestro no puede esperar que todos los alumnos aprendan de la misma manera y al mismo tiempo, pero tampoco puede permitir que en aras de la diversidad se reproduzcan condiciones de discriminación. Planificar actividades con distintos niveles de complejidad, realizar adecuaciones curriculares para los niños con necesidades educativas especiales, brinda apoyo personal a quienes así lo necesitan, o bien propiciar que el alumnado elabore su plan de trabajo son algunas acciones que favorecen el respeto a la diversidad en los procesos de aprendizaje.

Entre alumnos, el respeto a la diversidad implica el desarrollo de ciertos valores y habilidades. Valorar la diversidad humana, tomar conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre las personas,

¹⁷ Eulalia Bassedas *et al.*, *Aprender y enseñar en educación infantil*, Barcelona, Grao, 1988, p. 149.

reconocer al otro y desmontar sus propios prejuicios. Algunas materias contribuyen a desarrollar la comprensión y valoración de la diversidad, como la geografía, la historia universal, los idiomas o la literatura extranjera.

Una relación pedagógica pertinente tendría que favorecer el descubrimiento del otro a través del conocimiento de sí mismo, a fin de que pueda ponerse en el lugar del otro, comprender a quienes son diferentes a sí, valorar la diversidad y cuestionar la diferenciación y la exclusión. Algunas actividades que favorecen esta formación en la diversidad implican la vivencia del respeto hacia todas las personas, sin importar sus diferencias; así como la valoración de las niñas y los niños por lo que son, no por lo que tienen o por lo que deberían ser.

Resultan de gran utilidad las técnicas de la Acción Razonada de formación de actitudes, entre las que se encuentran las técnicas de participación activa en las que el alumno hace conscientes sus propios prejuicios, los analiza y los contrasta con los argumentos de los demás, en un momento dado corrige sus prejuicios y estereotipos.

También ayuda el enfoque vivencial en el cual los alumnos asumen distintos roles, comprenden empáticamente a los demás, opinan y conviven en un contexto de respeto a la diversidad, ponen en práctica sus actitudes ante lo diferente y aprenden a respetar la diversidad, y en un momento dado resienten personalmente o a través de terceras personas las consecuencias de ser intolerantes o de manifestar actitudes discriminatorias.

APRENDIZAJE COOPERATIVO

El trabajo cooperativo parece ser una de las experiencias educativas más adecuadas para el desarrollo de competencias cívicas y éticas. Según el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), los datos sobre la relación entre el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje escolar demuestran que los métodos cooperativos son más efectivos que otros no cooperativos para aumentar ciertos aspectos de la capacidad cognitiva, por ejemplo el rendimiento académico, la habilidad

para solucionar problemas y la comprensión de textos.¹⁸ Sin embargo, no sólo contribuye a mejorar el rendimiento académico, sino que también favorece la autoestima, el desarrollo de habilidades sociales como la empatía, la capacidad de trabajar en equipo, así como las actitudes de solidaridad, responsabilidad y respeto.

Se trata básicamente de estructurar la experiencia educativa, de tal manera que los estudiantes trabajen en grupos pequeños, quienes normalmente se organizan para desarrollar una tarea generalmente propuesta por el docente. La colaboración, la ayuda mutua, la organización y la tenacidad para alcanzar metas comunes son elementos fundamentales del trabajo cooperativo.

Obviamente un docente que conciba a la educación como la transmisión de conocimiento de su mente a la del alumnado de forma unidireccional, difícilmente aprovechará el trabajo colaborativo, ya que en ese proceso de transmisión sólo es necesario tomar adecuadamente los apuntes y aprenderlos. Por ello, el aprendizaje cooperativo implica una relación pedagógica basada en la construcción del aprendizaje, en la comunicación, el debate y la argumentación, en la toma de decisiones y en la solución de problemas en grupo.

Todo esto contribuirá a que el alumnado adquiera conocimientos y desarrolle habilidades para relacionarse con el medio social y natural, al establecimiento de los fundamentos del sistema de valores que construirá a lo largo de su vida. El trabajo en equipo reporta un conjunto de ventajas, entre las que destacan:

- Los alumnos aprenden a aceptarse mutuamente y a cooperar.
- Se sienten parte de un grupo en el que aumenta su seguridad personal y en el que se sienten apoyados.
- Estimula los diversos aprendizajes y favorecen la actividad dirigida hacia el logro de unos objetivos previamente establecidos.
- Facilita el desarrollo intelectual y afectivo del estudiantado, la construcción de la visión del mundo y del desarrollo de la ciencia.

¹⁸ CONAFE, *Guía del maestro multigrado*, México, Secretaría de Educación Pública–Consejo Nacional de Fomento Educativo, 1999, p. 79.

- Mejora el clima o atmósfera de la clase en el sentido de que disminuyen tensiones y malos humores, y consiguen un ambiente suficientemente relajado y entusiasta como para que tanto estudiantes como docentes puedan trabajar a gusto y con eficacia.
- Proporciona seguridad y relajamiento al profesorado, que siente cómo alumnos y alumnas, progresivamente, van haciéndose responsables de sus aprendizajes al entender que, cuando aprende no están respondiendo a la demanda del docente sino a su propia demanda interiorizada de expansión y desarrollo.¹⁹

FOMENTAR EL COMPROMISO DEL ALUMNO
EN SU PROCESO DE APRENDIZAJE

Como señala Perreoud, una educación por competencias implica convencer a los alumnos que deben trabajar y aprender.²⁰ Efectivamente, en esta nueva relación pedagógica el maestro no puede asumirse como el único que sabe y que enseña, como tampoco el alumno puede contentarse con escuchar lo que el otro dice, tomar apuntes de vez en cuando y rendir exámenes periódicamente.

El papel del alumno debe ser activo, crítico, creativo, con espíritu de investigación; requiere asumir la responsabilidad de su proceso de aprendizaje y de los resultados que obtiene de manera individual, así como de los progresos del grupo; necesita asimismo, transitar francamente hacia la autonomía y la independencia. El conjunto de rasgos que hemos descrito contribuyen a la formación de este compromiso en el alumnado, no obstante conviene enfatizar algunas cuestiones adicionales.

Para el docente, esto implica reconocer que el alumno es capaz de interesarse genuinamente en su proceso de aprendizaje, organizarlo y asumir de manera responsable las tareas que éste le exige. Así, la responsabilidad del alumnado es un elemento fundamental en esta nueva relación pedagógica. Implica que el alumno responda por las cosas que tiene que hacer y que se comprometa a hacerlas, por convicción y

¹⁹ María Luisa Fabra, *Técnicas de grupos para la cooperación*, Barcelona, CEAC, 1994.

²⁰ Philippe Perrenoud, *op.cit.*, p. 88.

compromiso consigo mismo. En este marco de responsabilidad sobre el propio proceso educativo, el alumno va comprendiendo que sus intereses pueden tener cabida en la experiencia educativa, puede indagar sobre aquello que le interesa y también expresar libremente sus puntos de vista durante el desarrollo de las clases. Los niños y niñas de pre-escolar que trabajan con proyectos tienen claro lo que esto significa, ya que proponen el tema a trabajar.

El aprendizaje de la autonomía puede empezar desde que las niñas y los niños toman las decisiones personales ya sean las más elementales o impliquen la complejidad y el compromiso de proyectar su plan de vida. También cuando en pequeños grupos organizan los juegos, el trabajo en equipo o cuando exponen su postura frente a otros. Este aprendizaje se va desplegando en los distintos espacios sociales en los que conviven: su familia, el grupo escolar, las organizaciones en las que participa y en un momento dado en la misma sociedad.

Otro elemento de este rasgo es la solidaridad en el proceso de aprendizaje colectivo. Como hemos visto, el trabajo cooperativo es una importante estrategia para el desarrollo de competencias cívicas y éticas. Tradicionalmente la experiencia educativa focaliza en los procesos individuales y desestimula la cooperación. Para que el alumnado se haga cargo de su proceso de aprendizaje, es fundamental la solidaridad, el apoyo entre pares y la cooperación. Actividades como las redes de aprendizaje, las tutorías o los programas de monitores responden a este desafío de manera por demás pertinente, ya que los alumnos no sólo se responsabilizan de sí mismos, sino que al explicar a otros un problema matemático o al ayudarlo a hacer una tarea de biología están co-responsabilizándose.

Confianza, respeto, responsabilidad y solidaridad se ligan fuertemente en este contexto. Así, más que sustentar la relación pedagógica en el miedo o en la falta de credibilidad, se requiere avanzar hacia una relación en la que todos sean responsables de una parte del proceso educativo y que sepan que cuentan con el apoyo de los demás, en caso que lo necesiten.

La responsabilidad y el compromiso ante el proceso de aprendizaje en un contexto de autonomía está vinculado con la capacidad de

tomar decisiones responsables y de fijar para sí mismo límites de manera autónoma. Esta es una actividad en la que se ponen en práctica las tareas de regulación y orientación docente, ya que no se trata de dejar al alumno a su suerte en nombre de un aprendizaje autónomo, sino de acompañarle en todo momento, orientarlo cuando sea necesario y marcar límites cuando éste no sea capaz de hacerlo por sí solo.

La autonomía moral y cognitiva es una meta a la que nos acercamos mediante un largo y sistemático proceso educativo. En cada grado pueden realizarse acciones para favorecer la formación autónoma del alumnado, de hecho muchos de los rasgos de la relación pedagógica hasta ahora abordados abonan el camino hacia la autonomía. Una sencilla manera de avanzar hacia este propósito es plantear situaciones que impliquen al alumno la resolución de problemas por cuenta propia, acordes con sus niveles de desarrollo así como con el tipo de información y habilidades que posee.

Asimismo, conviene que la experiencia educativa fomente la independencia, es decir, la capacidad de tomar iniciativas y llevarlas a la práctica con poca o nula ayuda. Desde pequeños los niños y las niñas pueden aprender a organizar sus libros, a hacer un plan de trabajo, a investigar sin ayuda, en fin, desde que se visten para ir a la escuela hasta que eligen la profesión que van a seguir, están fortaleciendo su independencia. Ésta también se relaciona con la autorregulación. No son pocos los adolescentes que enfrentan sin herramientas de autonomía e independencia la lucha por liberarse del dominio de los adultos y aceptar la creciente distancia que ponen entre ellos y respetar las lealtades que surgen entre los mismos niños.²¹

La clásica experiencia de educación preescolar comunitaria Nezahualpilli aporta útiles orientaciones sobre este rasgo:

- Generar situaciones que lleven a niños y padres a razonar, discutir, experimentar y resolver cuestiones relacionadas con el conocimiento y con la toma de decisiones.

²¹ Dorothy Cohen, *op.cit.*, p. 61.

- No imponer respuestas, sino dialogar con niños y padres las mejores respuestas a un determinado problema.
- Dar oportunidad a niños y padres a probar sus iniciativas.
- Dar a cada grupo la posibilidad de asumir los compromisos y responsabilidades derivadas de sus interacciones.
- Apoyar las actitudes responsables de niños y padres de familia, tanto en sus relaciones con otras personas como hacia los materiales de trabajo.
- Reconocer los valores culturales de los padres de familia con los que trabaja.
- Reconocer que el niño tiene un pensamiento diferente al del adulto, lo que lo lleva a tener explicaciones del mundo distintas.
- Recuperar las actitudes críticas de los niños y trabajar con ellas aprovechando las aportaciones de los padres de familia.
- Contribuir a la creación de un ambiente solidario en el que se entiende a las personas como personas en grupo y no como seres individuales.²²

En suma, se busca una relación pedagógica de confianza y de respeto, en la que todos y todas deseen participar, se sientan cómodos y puedan aprender de los demás. Se privilegiará el empleo de técnicas lúdicas, vivenciales, que fortalezcan el pensamiento crítico y la autonomía moral.

IMPLICACIONES EN LA GESTIÓN ESCOLAR DEMOCRÁTICA

La experiencia educativa no se reduce al trabajo del docente frente a su grupo dentro de las cuatro paredes del aula. Más allá del salón de clases, la vida escolar y el contexto socio-cultural y político que impregna a la escuela representan el horizonte de la educación ciudadana. ¿Cómo lograr una experiencia educativa real, crítica, contextualizada y congruente?

²² Jorge Pérez Alarcón, Lola Abriega, Margarita Zarco y Daniel Schugurensky, *Nezahualpilli, educación preescolar comunitaria*, México, Centro de Estudios Educativos, 1986, pp. 45 – 46.

Los hallazgos de la investigación educativa en el campo de la gestión y la organización escolar sugieren algunas pistas para que las escuelas se fortalezcan como instituciones abiertas, permeables, flexibles, democráticas, formadoras, transformadoras y vinculadas con el entorno, en las cuales la educación que se ofrece tenga un sentido compartido por la comunidad escolar y se vivan los valores humanos. Las escuelas que lo han logrado coinciden en lo siguiente:

- Definir de manera colegiada su proyecto educativo que dé un sentido crítico, formativo y social a los aprendizajes escolares e influya en los criterios de la organización escolar.
- Establecer acuerdos sobre la concepción educativa de la escuela en sus dimensiones ideológica, política y pedagógica, considerando que la educación no es neutral, clarificar cómo se concibe el papel de la escuela en la construcción de la sociedad así como tomar decisiones respecto a la selección y organización de los contenidos del currículo, los modos de enseñar y aprender, los materiales curriculares y los criterios de evaluación.
- Construir un ambiente escolar congruente, en el que se vivan los valores que dan sustento al proyecto educativo, se ejerza la autoridad de manera democrática, existan auténticas condiciones para la amplia participación en la toma de decisiones; en el que la comunidad sea corresponsable del proceso educativo, en fin, un ambiente escolar en el que sea posible apreciar en pequeña escala las ventajas de la vida democrática y del respeto a los derechos humanos.

La organización democrática de la escuela se relaciona directamente con la mejora de los resultados educativos. Algunos estudios sobre la calidad en la educación básica reconocen que la dirección democrática, el trabajo colegiado, la disciplina justa, el respeto a los derechos de los niños o la participación de los padres de familia en el proceso de aprendizaje de sus hijos forman parte de los factores clave

de las escuelas efectivas.²³ Al construir un ambiente escolar democrático se está trabajando seriamente para lograr los objetivos fundamentales de las escuelas: que las niñas y los niños aprendan bien y a tiempo, que desarrollen la capacidad de seguir aprendiendo, que aprendan a convivir, a participar y a integrarse activamente a su sociedad, que puedan acceder a la cultura y a las nuevas tecnologías, en fin, que se desarrollen plenamente, sean felices y competentes en su vida cotidiana.

Para construir una organización escolar con características democráticas que además favorezca el desarrollo de competencias cívicas y éticas, parece conveniente procurar la presencia de los rasgos que a continuación se explican.

UNA ESCUELA QUE FUNCIONE COMO UNIDAD

La congruencia institucional es un elemento clave de todo proceso de educación ciudadana o de formación en valores, ya que el alumnado aprende más de lo que vive que de lo que lee. Por ello es recomendable configurar una escuela en la que todos los participantes tengan la disposición y la capacidad de trabajar en equipo a fin de establecer acuerdos fundamentales sobre la concepción educativa, coordinar esfuerzos en pro del logro de los propósitos, planificar de manera colegiada y formar al alumnado a partir de principios y valores consensuados.

Una escuela que funciona como unidad tiene identidad y ofrece una experiencia educativa consistente. El alumnado tiene certeza respecto de los códigos disciplinarios, de sus derechos y obligaciones, de los espacios de participación, de la forma como se resuelven los conflictos, en fin, de lo que es válido o no en el contexto singular de su escuela.

Una escuela con identidad genera en los alumnos un sentido de pertenencia. Para las niñas y niños de educación básica éste es un fuerte componente de la integración de su personalidad, así como de su aprendizaje social. Mediante la experiencia escolar, las niñas y los

²³ Pam Sammons, Josh Hillman y Peter Mortimore, *Características clave de las escuelas efectivas*, México, SEP, 1998, p. 26.

niños no sólo se fortalecen como individuos, sino que aprenden el significado y el valor de vivir en sociedad, además de que aprenden a reconocer los valores, prácticas y principios que caracterizan a los distintos contextos sociales en los cuales participan. La importancia de la consistencia de la experiencia educativa, así como de la unidad de principios es reconocida por Dorothy Cohen, quien señala que “la escuela representa una oportunidad de participar en un espacio más vasto que la familia, por ello su tamaño y forma de organización debe ser comprensible para el niño, de tal modo que le proporcione una cómoda sensación de pertenencia”.²⁴

La unidad se logra mediante el compromiso de todos los integrantes de la comunidad escolar, su amplia participación, el trabajo colegiado y un liderazgo democrático.

UNA ESCUELA DIRIGIDA DE MANERA DEMOCRÁTICA

Uno de los factores clave de las escuelas efectivas es contar con una dirección firme, democrática y con un claro liderazgo pedagógico. Por ello la figura del directivo ha adquirido relevancia en los procesos de mejoramiento de la calidad educativa.

Se dice que el estilo del director marca a la escuela: un buen director hace que la escuela sea buena, un director democrático hace una escuela democrática. Ciertamente la forma como éste ejerce la autoridad, se comunica o toma decisiones influye fuertemente en la naturaleza de las relaciones que se configuran en las escuelas, pero no la determina. No es posible ignorar el poder que tiene el resto de los sujetos escolares, tanto para favorecer, como para dificultar los procesos de gestión democrática. Sabemos de directivos autoritarios que flexibilizan su postura y su forma de ejercer el poder cuando se enfrentan a un colectivo docente unido, que trabaja, se coordina con los padres de familia y entrega buenos resultados. El caso contrario también existe: directivos demócratas que no logran mover las rígidas estructuras de negligencia, corrupción y abuso de autoridad.

²⁴ Dorothy Cohen, *op.cit.*, pp. 45-48.

Sería injusto y poco realista suponer que una sola persona es responsable de democratizar la escuela, además de que sería una peligrosa inconsistencia, considerando los principios democráticos como la división de poder, la amplia participación en la toma de decisiones o la naturaleza misma del poder ciudadano y del poder público.

La dirección democrática de una escuela implica necesariamente la aplicación de fórmulas participativas de toma de decisiones, administración de los recursos y solución de conflictos. Maestros, alumnos y padres de familia pueden propiciar la apertura de los canales de comunicación y de los mecanismos de participación, así como colaborar en la dirección de la escuela de manera colegiada y corresponsable. Desde las antiguas propuestas de autogestión escolar hasta los planteamientos de organización postmoderna de las escuelas se reconoce que el liderazgo democrático no lo ejerce una sola persona. Equipos de dirección, comisiones de docentes, alumnos y padres de familia, así como los distintos órganos de gobierno escolar (Consejo Técnico, Consejo Estudiantil, Consejo de Participación Social o las academias) son algunos ejemplos de las estructuras de dirección democrática. Ésta implica la disposición y capacidad del directivo para ejercer la autoridad en condiciones horizontales, así como para compartir el poder de decidir, organizar, planear y sancionar cuando sea necesario. Asimismo, supone la disposición e interés del resto de los sujetos escolares para tomar parte de la dirección de la escuela mediante los procedimientos establecidos por ellos mismos y por la norma. Por supuesto que en ambos casos se requiere capacidad de trabajar en equipo y vocación democrática.

Participar en la dirección democrática de una escuela requiere de un largo y sistemático proceso de aprendizaje, que se logra mediante la aventura cotidiana de explorar fórmulas creativas para compartir el poder y la autoridad. Este aprendizaje involucra algunos desafíos: el primero es que las prácticas autoritarias y de férreo control están profundamente enraizadas, no sólo en los directivos sino en los maestros y en los padres de familia. En demasiados casos se asume como única posibilidad de gobierno escolar la imposición del propio punto de vista, las

decisiones unidireccionales, la política de puertas cerradas, la imposibilidad de la crítica y el diálogo o la creación de pequeños grupos de “aliados” que contribuyen a la tarea directiva mediante un simple sistema de favores y mutua protección, entre otras.

En ocasiones se considera débiles y malos líderes a los directivos que piden opinión, que hacen consensos y escuchan a todas las partes de un conflicto. Los resabios autoritarios y presidencialistas que caracterizan la cultura política mexicana se expresan en estos pequeños cotos de poder, sólo que aquí son los padres de familia y los mismos docentes quienes hacen presión para mantener el estilo autoritario. No es posible avanzar en la democratización de la gestión directiva sin incidir en las concepciones que sobre ella tienen los sujetos escolares.

Detrás de la exigencia de una férrea autoridad se encuentra la comodidad de quien sólo obedece órdenes y aplica lo que otros han diseñado, sin comprometerse en los resultados y sin apropiarse de los procesos. Cuando los directivos (incluidos jefes de sector o supervisores e inspectores) se resisten a las prácticas democráticas, emerge el segundo desafío: transformar su concepción, sus actitudes y sus prácticas. Una estrategia que parece ayudar a este propósito es revisar las historias de vida junto con los propios sujetos, así como analizar los resultados que han obtenido con su estilo de trabajo y su forma de ejercer la autoridad. Entre otros elementos a considerar en esta reflexión se ubican la manera como llegó al cargo, la influencia del sindicato, la formación como directivo, los resultados obtenidos y sus expectativas de desarrollo profesional.

Además de esta revisión personal, se requiere un cambio de prácticas –asunto nada menor–. Es claro que con frecuencia se ejerce la autoridad de manera autoritaria porque no se sabe hacer de otra manera. En general, en México los directivos no son formados antes de asumir el cargo. Hasta hace unos años se ha empezado a atender este vacío formativo; ahora se ofrecen cursos a los directivos en funciones para que desarrollen algunas competencias directivas. No obstante, la mayoría de ellos no han recibido una capacitación que les oriente sobre las formas democráticas de ejercer la autoridad, respecto de los

procedimientos para delegar de manera efectiva, los estilos de mando o de comunicación y otras tareas gerenciales. La mayoría aprendió a ser directivo de sus superiores y en el día a día de su nuevo cargo. No es de extrañar entonces que se reproduzcan con tanta frecuencia viejas prácticas consideradas caducas en otras latitudes.

En la educación ciudadana y en las nuevas tendencias de gestión escolar se les pide que compartan el poder, que decidan tomando en cuenta a los demás, que incluyan a los niños en la discusión de los problemas comunes, que trabajen con los padres de familia para el logro de los objetivos de aprendizaje... parecen demasiados cambios a la vez.

Para una persona mayor de 40 años, que ha desarrollado su trabajo de cierta manera durante 20 años o más, resulta muy complejo y amenazador plantearse una transformación radical en la forma de trabajar ¿Por qué habrían de cambiar si así les ha funcionado? Cambiar el estilo directivo no es sólo un asunto de actitud, sino que se requiere desarrollar nuevas competencias para relacionarse con los demás, para decidir en condiciones democráticas, para resolver los conflictos, para conducir al equipo docente, para administrar o para comunicarse. Este cambio, como muchos otros, provoca miedo porque supone desechar las estrategias probadas y explorar otras, significa poner en evidencia algunas dimensiones personales que solían estar ocultas e implica asumir el riesgo de equivocarse, junto con otros, pero equivocarse. Por su complejidad, este proceso de des-aprendizaje y de desarrollo de nuevas competencias requiere de un cercano acompañamiento, así como de un apoyo en el terreno personal.

La fuerza con la que viven algunos directivos este proceso de cambio se parece mucho a la intensidad que generan ciertos desafíos que nos impone la vida en la edad madura: divorcio, pérdida del empleo o muerte de algún familiar. Para comprender las dimensiones de la transformación que estamos promoviendo y sus implicaciones en las personas, podemos hacer un ejercicio de empatía y colocarnos en cualquiera de las tres situaciones anteriores. Por ejemplo, un hombre maduro que repentinamente pierde el empleo se enfrenta a la necesidad de demostrar que

es tan competente o más que los jóvenes, que la experiencia acumulada es su gran capital, que se ha actualizado y está al día de los nuevos enfoques, de las ideas de vanguardia así como del uso de las nuevas tecnologías. Este proceso personal de ponerse a prueba genera una sensación de vulnerabilidad. El directivo que se enfrenta por primera vez al reto de tomar decisiones de manera colectiva con un grupo de docentes jóvenes, con maestría y doctorado, vive de manera similar esta situación.

Ligado a lo anterior emerge un tercer desafío: la preparación de los directivos. En los procesos de transformación de la gestión directiva²⁵ se ha encontrado que el autoritarismo con frecuencia se relaciona con la falta de actualización. El régimen del terror o la aplicación rígida de la norma –añeja, caduca y poco pertinente en muchos casos– ha sido el resguardo para muchos directivos que se sienten inseguros ante subalternos con mayor preparación académica o con mejores competencias pedagógicas. Hemos visto directivos que cancelan una discusión sobre la pertinencia de cierto enfoque de evaluación o sobre las prioridades académicas con un tajante “son órdenes de arriba”. Más que ejercer un liderazgo real, en estos casos se ejerce una autoridad subordinada a la norma o al fantasma de la jerarquía.

Ciertamente probar nuevas formas de ejercer la autoridad entraña riesgo y una sensación de inseguridad, pero una vez que los directivos prueban las bondades del trabajo colegiado, de la corresponsabilidad y del compromiso de todos con las decisiones tomadas por consenso aprecian y defienden la autoridad democrática. Un supervisor dijo al respecto “así trabajo menos, porque la responsabilidad es de todos y todos le entramos parejo”.

UNA ESCUELA PARTICIPATIVA

Ya hemos señalado que para la formación de competencias cívicas y

²⁵ Silvia Conde, “Diagnóstico de las estructuras de supervisión y apoyo”, en Beatriz Calvo Pontón *et al.*, *La supervisión escolar de la educación primaria en México: prácticas, desafíos y reformas*, París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación–UNESCO, 2002.

éticas es preciso contar con estructuras institucionales en las que se favorezca la amplia participación en el gobierno escolar y en la conducción del proceso educativo. Podemos distinguir dos tipos de estructuras de participación: las de carácter individual y las colectivas.

Las primeras tienen como propósito construir condiciones para que los sujetos escolares expresen sus intereses, propuestas, necesidades o cuestionamientos desde una perspectiva personal, ya sea para dirigir una queja al director, para exponer una idea para mejorar la escuela o para participar en un debate dentro del salón de clases.

La persona es un factor clave dentro de una organización. Un equívoco en la interpretación de la vida escolar democrática es asumir que la participación supone exclusivamente la búsqueda del bien común o la aplicación del mandato de la mayoría. Nada más lejos de la verdad. Sabemos que aun en el colectivo más solidario, quienes participan son personas, sujetos con una individualidad y con intereses personales, los cuales pueden estar encaminados a la búsqueda del bien común. Reconocer la dimensión individual de la participación implica crear un ambiente en el que cada persona se sienta comprendida, respetada, valorada y atendida en sus sentimientos, intereses, deseos y capacidades. Los buzones de sugerencias, la apertura de los canales de comunicación, la política de puertas abiertas o los debates en clase son algunos ejemplos de condiciones institucionales que favorecen este clima de atención a las personas, construye grupo y sentido de pertenencia, puntos de partida imprescindibles de la participación.

La mayoría de las escuelas del país tienen formalmente constituidos los órganos de participación colectiva, tales como las asociaciones de alumnos o de padres de familia, el Consejo Técnico, el Escolar y el de Participación Social. También existen escuelas que se organizan como si fueran una república y crean órganos de gobierno escolar y de gestión participativa en los que se involucran todos los sujetos escolares.²⁶ En una escuela democrática todas estas estructuras toman vida. Más allá de su dimensión burocrática, los sujetos las hacen suyas, son

²⁶ Silvia Conde, *La construcción de prácticas democráticas en una escuela de la ciudad de*

herramientas para el funcionamiento regular de la escuela y concretan en el día a día los principios formativos establecidos en el proyecto educativo. Fortalecer estos órganos de gestión tiene un gran potencial formativo. Por una parte posibilita que los sujetos vivan una experiencia democrática y, por otra, facilita la aplicación de principios y valores en la vida escolar.

En general este recurso es poco aprovechado. En la mayoría de las escuelas funciona nominalmente el Consejo de Participación Social, mientras que las tareas de las Asociaciones de Padres de Familia (APF) se suelen reducir a la gestión de mejoras materiales de la escuela, colectas de fondos y organización de festividades. Aunque en la declaración del ideario de la escuela se establezca una perspectiva práctica y significativa, no se suele vislumbrar a los padres de familia, organizados o no, como facilitadores de la formación moral y cívica del alumnado. Lo mismo ocurre con las asociaciones de alumnos, las cuales en la práctica no se revelan como espacios para la toma de decisiones o para la formación de una cultura de participación democrática; sino que formalizan una disposición normativa, o en el mejor de los casos aprovechan al alumnado para tareas menores, como la limpieza de las escuelas.

En suma, para configurar una escuela participativa es recomendable reconocer que la transformación de las escuelas inicia con los sujetos, quienes a partir de sus intereses, trayectorias y experiencia realizan propuestas de cambio, pero éstas requieren el apoyo institucional y la consolidación en estructuras organizativas que aseguren su permanencia.

En la formación ciudadana se conjugan dos estrategias: la primera enfocada a la formación de sujetos democráticos para que éstos a su vez transformen las estructuras, y la segunda centrada en la transformación de las estructuras para que se configuren como condiciones estructurantes de las prácticas y las relaciones entre los sujetos. Una

México. *Estudio de caso* (tesis de maestría), México, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, CENEDIC – Universidad de Colima, 2002.

escuela participativa se construye justamente en la articulación de ambos procesos.

Por ejemplo, el trabajo colaborativo es uno de los principios de la educación ciudadana. Para lograrlo se requiere que los sujetos escolares posean habilidades y disposiciones éticas, pero también que en la escuela existan condiciones propicias. Corresponde al docente desarrollar en el alumnado las competencias de participación y colaboración, entre las que se encuentran aprender a pensar en conjunto, a tomar decisiones o a organizar actividades para el logro de una meta en común. Sin embargo, la forma como la escuela prevé la organización de los grupos, los tiempos de descanso, las rutinas de entrada y de salida, las actividades entre grupos o las acciones colectivas puede favorecer o dificultar este aprendizaje.

Centrémonos en uno de estos aspectos: la forma como se organizan los grupos. Cuando éstos son integrados de manera homogénea, se pierde la posibilidad de que el alumnado aprenda a trabajar con personas con diversas capacidades y características. En grupos homogéneos la colaboración entre iguales es relativamente sencilla, pero no prepara para la vida en una sociedad heterogénea en la que se respeta y valora la diversidad. Recordemos el gran potencial del trabajo entre niños de distintos niveles de desarrollo desde la perspectiva vigotskiana.

Por otra parte, el tamaño del grupo es una condición organizativa que afecta el trabajo formativo que despliega el profesor. Un grupo excesivamente pequeño limita las oportunidades de amistad y de trabajo, pero uno excesivamente grande dificulta al maestro el manejo de técnicas de trabajo en equipo. Es conveniente que al momento de configurar los grupos escolares, los aspectos formativos se conviertan en criterios de organización.

Como señala Dorothy Cohen, en la construcción de ambientes de aprendizaje democráticos, la cooperación, el trabajo entre iguales, la experiencia compartida, la elaboración de proyectos colectivos, la acción colaborativa tienen una gran influencia. Estos procesos favorecen la ayuda mutua, el aprendizaje entre iguales, enriquece el clima de con-

fianza, la afirmación personal, la identidad individual así como el sentido de pertenencia.²⁷ Así, para lograr que la escuela se configure como un espacio de participación democrática, es recomendable atender al mismo tiempo diversos planos: el individual y el colectivo, el de la voluntad y el de la norma, el de los fines y el de los medios.

Experiencias exitosas de educación ciudadana han reconocido la importancia de esta articulación entre el desarrollo de disposiciones subjetivas y condiciones institucionales. Dos ejemplos ilustran el tránsito del plano subjetivo al institucional. Las experiencias de trabajo cooperativo y de resolución no violenta de conflictos²⁸ inician el proceso formativo con la afirmación personal y la construcción de confianza interpersonal, para gradualmente pasar a la construcción del sentido de grupo, así como al desarrollo de habilidades para el trabajo cooperativo. Al tiempo que se avanza en este proceso formativo, se van consolidando en las escuelas las estructuras institucionales para el manejo de los conflictos: mediadores pares, grupos de negociación o asambleas de grupo para la expresión de los conflictos.

La creación del Consejo Estudiantil como órgano de participación y gobierno es una experiencia antigua que en algunas escuelas secundarias ha cobrado una especial relevancia. Es el caso de escuelas de Chihuahua en las que a través del Consejo Estudiantil los alumnos participan en las decisiones de la escuela, organizan actividades académicas, asumen responsabilidades del funcionamiento regular de la escuela e intervienen en la solución de conflictos así como en asuntos disciplinarios.²⁹

²⁷ Dorothy Cohen, *op.cit.*, p. 52.

²⁸ Paco Cascón Soriano y Carlos Martín Beristáin, *La alternativa del juego, Juegos y dinámicas de educación para la paz*, Barcelona, La catarata, 1998; Paco Cascón Soriano, y Greta Papadimitriou Cámara, *Resolución no violenta de conflictos*, Aguascalientes, El perro sin mecate, 2000.

²⁹ Gabriel Dueñas Moreno, "El proyecto de renovación pedagógica y la gestión escolar democrática, documento base para el análisis y la discusión en las mesas de trabajo" en *I Congreso de renovación pedagógica*, organizado por la Secretaría de Educación y cultura, Servicios educativos del Estado de Chihuahua, Departamento de Investigación Educativa, Chihuahua, Chih. 3 y 4 de julio de 2001.

UN AMBIENTE ESCOLAR JUSTO Y DE LEGALIDAD

Una escuela democrática, por definición, debe convertirse en un espacio de legalidad y justicia. Son múltiples las posibilidades que ofrece la vida escolar para comprender el sentido de las reglas, para desarrollar la capacidad legislativa, para comprender los mecanismos legítimos de vigilancia de su cumplimiento y de sanción. La construcción de un ambiente escolar justo y de legalidad involucra diversos elementos: el diseño participativo de las reglas de convivencia y su permanente revisión, la aplicación de las reglas y la construcción de la disciplina, el ejercicio democrático de la autoridad y la resolución de conflictos, entre otros.

El reglamento escolar y el de aula son poderosos instrumentos ideológicos y de control político. En ellos no sólo se señalan los derechos y obligaciones de los miembros de la comunidad escolar, sino que se establecen los principios de las relaciones de subordinación y de poder. En la educación ciudadana es imprescindible propiciar la participación del alumnado, el profesorado y los padres de familia en el diseño de reglamentos que normen la vida escolar, así como en el análisis de aquellas normas definidas desde instancias superiores.

En muchas escuelas ésta es una práctica común, aunque no se lleguen a tocar los aspectos más profundos y complejos como las relaciones de poder. Al igual que en otras prácticas democráticas se recomienda evitar el simulacro. No se trata de “jugar a hacer las reglas”, sino de que los sujetos escolares comprendan el proceso legislativo, el poder del colectivo en la regulación de la convivencia y que avancen en la construcción de una noción de justicia vinculada con el bien común y con la reparación del daño.

Definir de manera participativa reglas de aplicación general es un proceso complejo. Requiere que el profesorado y el cuerpo directivo estén dispuestos a compartir el poder y además, de que posean la capacidad de orientar y regular el proceso legislativo. Supone en todos los sujetos un desarrollo moral que les permita poner por encima del interés personal ciertos principios de bienestar común, de cuidado del otro

y de respeto a la dignidad; ciertos niveles de pensamiento crítico que posibiliten la identificación de la causalidad, tanto en situaciones reales como en hipotéticas; asimismo, implica que los sujetos posean la capacidad de regular el propio poder. Este último aspecto se torna complejo para algunos docentes, ya que los niños y niñas que por primera vez definen reglas de aplicación general suelen caer en la tentación de utilizarlas para tratar de evadir el trabajo, o se van al extremo de proponer reglas crueles, inhumanas y degradantes. Desarrollar la capacidad legislativa en un contexto de responsabilidad y respeto a la dignidad es una importante tarea del docente en esta propuesta de educación ciudadana. A la escuela como organización le toca básicamente generar los espacios para que esta experiencia se viva con autenticidad.

Desde la perspectiva del desarrollo de la autonomía moral, una escuela democrática debe tender al establecimiento de una disciplina basada en la autorregulación, en la convicción, en la orientación por parte del profesorado y en mínimos controles externos. En una escuela secundaria rural de Chihuahua³⁰, pregunté a un grupo de alumnos del Consejo Escolar que cómo participaban en la elaboración del reglamento. Extrañado, uno de ellos me pidió que repitiera la pregunta. Lo hice, suponiendo que había encontrado una inconsistencia en la experiencia de formación ciudadana de estos jóvenes. Contrario a mis suposiciones, varios de ellos me explicaron que el reglamento escolar no tenía mucha importancia, porque todos sabían que a la escuela se iba a estudiar, que cada quien sabía cuál era su trabajo y lo trataba de hacer bien. Cuando se presentaba un problema o alguien no cumplía con su trabajo, la situación se analizaba en el Consejo Escolar, en el cual participan alumnos, padres de familia y maestros. Es difícil lograr la total autonomía y estos niveles de responsabilidad en una comunidad escolar, pero siempre conviene intentarlo.

Los elementos característicos de las experiencias escolares que han logrado importantes avances en la construcción de una disciplina³¹

³⁰ Gabriel Dueñas Moreno, *op.cit.*

³¹ Disciplina es el respeto a las reglas y las normas que rigen a un grupo de personas.

basada en la convicción y en la autonomía son: la amplia participación en el diseño de la reglas, la revisión permanente de éstas, la congruencia y consistencia en su aplicación, la existencia de órganos colegiados de vigilancia y de resolución de los problemas de comportamiento, pero, sobre todo una experiencia educativa significativa y con sentido. La Secretaría de Educación Pública señala que “la disciplina, para no ser una imposición más perturbadora en el orden moral que el mismo desorden exterior, exige la participación activa de los niños en su organización y en su mantenimiento.”³²

La organización de la escuela puede facilitar este proceso si se funda en la ética de la responsabilidad y la confianza, y no en la lógica de la represión y la huida del castigo. En el segundo caso, el maestro o los directivos se convierten en los enemigos del alumnado, en los carceleros, en los policías que habrán de sancionarlos. En este juego, sobra decir que casi siempre los alumnos salen ganando, ya que encuentran novedosas y creativas fórmulas para escapar de la autoridad y burlar la vigilancia. En muchos casos hacer una travesura sin ser descubierto se convierte en el deporte favorito de las niñas y los niños, deporte que van perfeccionando de un grado a otro. Los procesos educativos pasan a un segundo plano, ya que en esa lógica lo importante es mantener el silencio, pasar lista, alinear la fila y no correr en las escaleras. Basta revisar los estudios etnográficos sobre el uso del tiempo en el aula para dimensionar la importante inversión de tiempo para establecer una disciplina heterónoma: en una clase de 45 minutos en una secundaria se pueden invertir hasta 20 minutos en pasar lista, callar a los que hablan, llamar la atención a quienes mueven las sillas o regañar a los impuntuales. En este escenario, el aprendizaje se convierte en un actor

La disciplina no implica seguir o practicar reglas rigurosas, pero tampoco significa hacer sin ninguna dirección. Los acuerdos grupales propician la interacción del niño sólo si se hace referencia a las normas de comportamiento y éstas a su vez se asumen e interiorizan. Las reglas crean un ambiente propicio para el aprendizaje (CONAFE, *Guía del maestro multigrado*, México, Secretaría de Educación Pública–Consejo Nacional de Fomento Educativo, 1999, p 90).

³² SEP, *Formación ética y cívica en la escuela Primaria II. Programa y materiales de apoyo para el estudio sexto semestre*, México, Secretaría de Educación Pública, 2000, p.59.

secundario y el alumno no aprende a ser responsable de sí mismo, de los otros ni del grupo.

De cara a nuestros propósitos formativos, nos interesa que los alumnos estén convencidos de la importancia de respetar las reglas en todos los contextos sociales, que comprendan que violarlas pone en riesgo su seguridad y la de los demás y que la vigilancia de su respeto es una tarea que corresponde a la colectividad. La lógica de la convicción, la responsabilidad y la confianza supone un trabajo educativo más fino, en el cual el énfasis se coloque en la tarea sustancial de la escuela: aprender, desarrollar el potencial y las capacidades para seguir aprendiendo. Cuando la experiencia educativa se caracteriza por la improvisación, la desatención, la monotonía de las clases o la falta de actividades desafiantes y problematizadoras, el alumnado tendrá dificultades para soportar cuatro o seis horas de su vida callado, inmóvil, escuchando un eterno discurso que no le dice nada, que no le interesa.

La convicción y la responsabilidad emergen cuando los alumnos han participado en el diseño de las reglas y cuando se busca un aprendizaje significativo. Las niñas y los niños comprenden que se requieren ciertas condiciones para aprender (niveles tolerables de ruido, respeto al trabajo del otro, asistencia a clases, puntualidad) tanto como condiciones de seguridad y bienestar (evitar accidentes, acciones riesgosas, adecuada iluminación y ventilación). También aprenden que es responsabilidad de todos construir estas condiciones.³³ Desde luego que no se trata de crear un sistema de espionaje y cotos de poder entre los alumnos, sino de que el alumnado esté tan convencido de los beneficios de un comportamiento responsable y respetuoso que no sólo se autorregulen sino que ayuden a sus compañeros a regularse. Estas prácticas se han aplicado en escuelas mexicanas en las que el alumnado se organiza en comisiones con tareas concretas como administrar la biblioteca, garantizar el orden, revisar la limpieza o cuidar a los niños más pequeños en el patio de recreo.³⁴ Como veremos párrafos adelan-

³³ A. S. Neill y Makarenko mostraron en cierta medida el poder de la confianza en la autorregulación y en la regulación por parte del grupo.

³⁴ Silvia Conde, *La construcción de prácticas democráticas en una escuela de la ciudad de*

te, en la construcción de la disciplina escolar la familia juega un papel central, ya que una de las aspiraciones de toda escuela debería ser que el niño y la niña no encuentren una radical diferencia entre la disciplina de su casa y la de la escuela.”³⁵

La ética de la responsabilidad no sólo alude al alumno, sino que involucra a toda la comunidad educativa. Sabemos que en asuntos éticos y cívicos, las niñas y los niños en la edad escolar aprenden en gran medida a partir del ejemplo. Por eso es indispensable que los maestros, directivos y padres de familia sean los primeros en respetar los códigos disciplinarios. No es posible establecer una disciplina autónoma y de convicciones cuando el maestro exige puntualidad y llega tarde, cuando el padre de familia exige honestidad y vive una mentira, cuando el director pide respeto a los alumnos y trata a los docentes de manera indigna. La siguiente cita ayuda a resumir este apartado:

Podemos concluir que la nueva disciplina escolar debe fundarse en el trabajo, en la influencia mutua de los niños y en la colaboración de la familia, teniendo como aspiración la autonomía. El creador de ella ha de ser el maestro, convirtiéndose en el ejemplo que inspire la conducta y la vida de sus discípulos y desarrollando el trabajo de la escuela en un ambiente de moralidad.³⁶

UNA ESCUELA VINCULADA CON LAS FAMILIAS Y CON LA COMUNIDAD

La educación cívica y ética es una responsabilidad compartida entre escuela, familia y sociedad. Aunque cualquiera de las tres instancias puede promover acciones que concreten esta corresponsabilidad, en términos de congruencia formativa es preferible que esta iniciativa surja

México. Estudio de caso. Tesis DIE, México, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, CENEDIC – Universidad de Colima, 2002; Gabriel Dueñas Moreno, *op. cit.*

³⁵ SEP, *Formación ética y cívica en la escuela Primaria II. Programa y materiales de apoyo para el estudio sexto semestre*, México, Secretaría de Educación Pública, 2000, p. 61.

³⁶ SEP, *op. cit.* p. 65.

de la escuela. Sin embargo, con frecuencia las escuelas cierran las puertas a la comunidad y a la familia como una forma de proteger al alumnado de influencias nocivas, por ejemplo en contextos de violencia extrema o de tráfico de drogas. También se cierra la escuela con el propósito de evitar distracciones. Abrir la escuela a la familia y a la comunidad implica establecer un vínculo productivo, una relación de cooperación, de diálogo y de corresponsabilidad, con el propósito de generar una experiencia educativa significativa, práctica y para la vida. Desde luego que es necesario mantener los controles básicos que requiere toda institución para funcionar de manera constante y en condiciones de seguridad.

Respecto de la importancia de vincular la escuela con la comunidad, la experiencia del CONAFE³⁷ a través de la educación comunitaria y de la escuela multigrado ha aportado importantes enseñanzas.

La escuela no es un espacio aislado de la comunidad, forma parte de ésta y las características de la segunda influyen de forma determinante en el trabajo del aula porque el desarrollo cognitivo del niño está inmerso en el contexto de las relaciones sociales, las prácticas de vida familiares, las costumbres y tradiciones, creencias y valores. Esta influencia se acentúa en los siguientes aspectos: el papel activo o pasivo que adopta el niño, los conocimientos previos que poseen los niños, las habilidades que han desarrollado y que facilitan u obstaculizan su participación en el aula, la forma de relacionarse y de interactuar con sus compañeros, la relación que establecemos con los padres de familia y con la comunidad.³⁸

La familia como primer medio socializador y formador de valores tiene un papel determinante en la conformación de la personalidad del individuo. En ella se aprenden reglas, normas y conductas, como primeras formas de conocimiento y reconocimiento social, las cuales

³⁷ Consejo Nacional de Fomento Educativo.

³⁸ CONAFE, *Guía del maestro multigrado*, México, Secretaría de Educación Pública – Consejo Nacional de Fomento Educativo, 1999, p. 26.

se hacen patentes a partir de las experiencias generadas en ella, como manifestaciones del grupo social al que pertenece.

Las familias tienen mucho que aportar al proceso formativo de sus hijos, porque es parte de su responsabilidad. Sin embargo, muchos de ellos no saben cómo apoyarles, por ello es necesario que la escuela considere como parte de sus funciones proporcionarles la orientación necesaria. Algunas escuelas aplican programas llamados "Escuela para padres" en los cuales cumplen con dicho propósito, o bien organizan ciclos de conferencias u otras acciones que desarrollen en los familiares competencias para construir en su hogar situaciones formativas congruentes con el trabajo realizado en la escuela.

Por ejemplo, de manera individual pueden colaborar en el establecimiento de la disciplina de manera corresponsable y congruente. Al establecer el reglamento escolar y otros códigos disciplinarios, la escuela aplica el ideario previamente discutido con los padres de familia. La continuidad de la aplicación de ciertas normas en la casa proporciona al alumnado un orden externo y le facilita comprender cómo funciona una sociedad regulada de manera lógica y consistente. Todos los maestros sabemos lo complejo que resulta formar a los alumnos cuando las costumbres, valores y reglas familiares chocan con las de la escuela. Imaginemos a un niño que en la escuela aprende que es válido cuestionar a la autoridad, y en su casa encuentra que esta misma situación es considerada una falta de respeto. Lo mismo ocurre a la inversa: hogares en los que existe una clara valoración de la responsabilidad y el orden chocan con escuelas en las que el descuido en este terreno es evidente. Más allá de la complicación didáctica que pudiese generar esta falta de coordinación entre la escuela, con ello ofrecemos a los alumnos la imagen de un mundo bizarro, incoherente, con una moral flexible, que se acomoda a las preferencias de la autoridad en turno. Con tal mundo en frente, poco podemos avanzar hacia la construcción de la democracia en la vida cotidiana.

La fuerza formativa de la familia exige que la escuela parta de ella para el desarrollo de los procesos de educación ciudadana, a fin de que de manera coordinada, intencional y congruente ambas instancias tra-

bajen en la formación del educando. Algunas tareas que puede realizar la escuela para promover la vinculación con la comunidad y las familias, desde la perspectiva de la educación ciudadana son las siguientes:

Analizar junto con las familias los propósitos formativos de la escuela

Ya hemos señalado la importancia de la congruencia entre la escuela y la familia en cuanto a los principios y valores que orientarán la experiencia educativa. Dentro de los límites que impone la diversidad de prácticas de crianza y culturas familiares, es recomendable establecer un pacto de congruencia entre ambas instancias, basado en acuerdos mínimos sobre los valores fundamentales. No es posible unificar la forma como las familias educan a sus hijos ni los códigos disciplinarios en los hogares, pero sí es posible lograr cierta continuidad entre lo que se aprende en la escuela y lo que se aprende en casa, particularmente tratándose de aprendizaje social y de la naturaleza de las interacciones.

La elaboración del proyecto educativo es un buen momento para analizar junto con los padres de familia los propósitos formativos de la escuela y para seleccionar los medios más adecuados para lograrlos. Se trata entonces de un proceso abierto que implica la comunicación clara de lo que pretende la escuela, el análisis de las implicaciones prácticas de los propósitos educativos y el establecimiento de compromisos generales a fin de lograr congruencia.

Un par de ejemplos ilustran el tipo de acuerdos y compromisos que se pueden establecer. La puntualidad es una preocupación de todas las escuelas, la regla general plantea que después de 15 minutos no es permitido el acceso de ningún alumno al plantel. En una escuela secundaria rural, en la cual se atienden alumnos de distintas comunidades se analizó de manera conjunta el caso de los alumnos que deben caminar varios kilómetros para tomar el transporte público que les llevará a la escuela. Si el autobús se adelanta o si se presenta algún contratiempo en el camino (un perro rabioso, un merodeador, lodo, lluvia, etc), el alumno perderá el transporte y no obstante haberse levantado a las 4 o a las

5 de la mañana llegará a la escuela después del tiempo de tolerancia y no sólo perderá una clase, sino la jornada completa. Probablemente ese alumno no regrese a casa de inmediato. Ante esa situación, se planteó en la escuela revisar caso por caso cuando el alumno llegue tarde y, previo compromiso de los padres de familia, permitir el acceso con retraso a los alumnos de las comunidades más alejadas. En este caso, la escuela coloca como prioridad el derecho a la educación y la seguridad del alumno sobre la puntualidad, pero implica en los padres de familia un compromiso general, a fin de que este esfuerzo adicional realizado por el personal no se convierta en un pretexto para relajar la disciplina.

El abordaje de los derechos de los niños es otro tema que ilustra la pertinencia de este análisis inicial. Con frecuencia los padres de familia se resisten al abordaje de este tema en clase, e incluso sugieren que antes de ver los derechos se vean las obligaciones. En buena medida este temor se debe al desconocimiento de los derechos de los niños y de la actuación de los organismos encargados de su protección. Ciertamente algunos niños han utilizado sus derechos como un fantasma para evadir responsabilidades básicas en la casa, o para burlar la disciplina familiar. Cuando los padres comprenden con claridad de qué se tratan los derechos humanos y que a ellos mismos les pertenecen, enfrentan con información las situaciones manipuladoras de algunos niños, pero también dimensionan la importancia de respetar a sus hijos en su dignidad. Es preciso ser firme en este punto: los casos de abuso sexual y otras formas de maltrato constituyen una violación a los derechos del niño, la cual no puede permitirse ni a los padres ni a los maestros.

Visitas domiciliarias

Esta es una clásica actividad de vinculación escuela-comunidad que fue perdiendo fuerza por la complejidad de la vida urbana y por la cantidad de alumnos que un docente debe atender (en algunas secundarias llega a atender hasta 500 alumnos); sin embargo, de cara a los enfoques educativos centrados en la persona y en su contexto cultural adquiere un nuevo significado. No obstante las dificultades materiales

que esta actividad supone, es importante encontrar estrategias que propicien el encuentro entre el maestro y las familias de sus alumnos en su propio contexto.

Las visitas domiciliarias proporcionan al docente una especial sensibilidad respecto del ambiente en el que viven sus alumnos, de los problemas que enfrenta, así como de las ventajas formativas del contexto familia. En la educación ciudadana se recomienda programar las visitas domiciliarias con el propósito de generar un compromiso entre maestro, alumno y padre de familia en relación con la formación cívica y ética de los hijos. A partir del conocimiento general que la familia tiene respecto de los propósitos formativos de la escuela, el docente puede acercarse a las familias de los alumnos que muestran situaciones de riesgo o alguna clara dificultad para aprender a convivir, a relacionarse o a respetar las normas y la autoridad.

Es preciso cuidar la actitud con la que el maestro o el orientador realiza la visita domiciliaria, ya que una actitud prepotente, fiscalizadora o falta de sensibilidad puede provocar en la familia y en el alumno una sensación de persecución o de invasión en la privacidad. Las visitas domiciliarias que han ofrecido resultados positivos tienen en común que los maestros planean sus visitas; informan a los alumnos y a los padres de la fecha y el propósito de ésta; llevan preguntas concretas o propuestas específicas de trabajo conjunto; muestran una actitud de interés en el bienestar del alumno y una preocupación por coordinar esfuerzos con las familias, más que por amonestarles por su descuido o su fracaso como padres. Los alumnos visitados por maestros que presentan esta actitud dicen sentirse atendidos, tomados en cuenta por sus maestros y se sienten bien porque piensan que son importantes para el maestro. Asimismo, en las familias se genera un compromiso con la educación de sus hijos.

Las visitas domiciliarias y otras actividades que propicien el diálogo directo entre maestros y padres siempre serán preferibles al envío de reportes o boletas de conducta. Así, como complemento de las visitas domiciliarias, una actividad que debe contemplar la escuela en su organización es la visita de los padres a la escuela.

Visita de los padres a la escuela

La mayoría de las escuelas incluyen como actividad regular las reuniones bimestrales de padres de familia en las que entregan calificaciones y discuten problemas generales de disciplina. Para la educación ciudadana, la presencia de los padres de familia tiene como propósito que éstos conozcan en la práctica los procesos de toma de decisiones colegiada de sus hijos y tomen parte de ellos; que colaboren en el establecimiento de la disciplina desde una perspectiva de compromiso y participación; que participen en los organismos escolares, así como en el gobierno de la escuela; se involucren en el desarrollo de actividades formativas y que comprendan cómo se trabaja en la escuela, a fin de que orienten de una mejor manera a sus hijos en su proceso de aprendizaje.

Al igual que en otros apartados, ilustraremos con dos ejemplos. En una escuela secundaria de la Ciudad de México, los maestros y directivos programan que algunos padres de familia asistan periódicamente a la escuela durante toda la jornada escolar. El propósito es que comprendan cómo se trabaja, cómo se aplican las normas, cómo se dan las interacciones entre alumnos y maestros, además de que observen el comportamiento de sus hijos. Quienes asisten son principalmente los padres de alumnos que presentan dificultades en la integración al grupo, en el cumplimiento de tareas, de respeto a sus compañeros o a las normas escolares.³⁹ La presencia de los padres de familia en estas condiciones tiene múltiples efectos formativos, el principal alude a la corresponsabilidad y al compromiso respecto del proceso y los resultados educativos. No es posible configurar una escuela democrática si no se asume seriamente el proceso de aprendizaje. Tal como ocurre con la visita del maestro a los hogares del alumnado, la presencia del padre en el salón de clases genera inicialmente cierta incomodidad, debido a que los docentes se sientan vigilados. Sin embargo, cuando esta actividad está bien planeada y se realiza en el marco de un proyecto educativo integral, los docentes se esmeran en la planeación de sus clases

³⁹ Escuela secundaria técnica N°. 85, Francisco González Bocanegra, "Un día en la escuela con mi hijo.. Una experiencia compartida"

y prueban distintas formas de relacionarse con el alumnado. No olvidemos que una de las obligaciones de la escuela democrática es la rendición de cuentas, proceso en el que se avanza mediante esta actividad.

En contextos escolares organizados de manera participativa, los padres de familia se involucran en diversas tareas de operación de la escuela, además de que pueden fortalecer los órganos de participación estudiantil. Las asambleas de alumnos, el Consejo Estudiantil y las redes de asesoría son algunas actividades del alumnado en las cuales las familias apoyan. Los padres de familia pueden orientar a sus hijos en el desarrollo de habilidades para la conducción de procesos de toma de decisiones colectivas: pueden enseñarles las funciones de una mesa de debates, a convocar a una reunión, a hacer un acta o a dar seguimiento a los acuerdos. Asimismo, fortalecen las experiencias democráticas del alumnado cuando atienden al llamado de las asambleas de alumnos o del Consejo Estudiantil. En estos órganos escolares los alumnos tienen formalmente la autoridad para citar a un padre de familia, con el propósito de discutir algún asunto relacionado con su hijo (por ejemplo ante conductas vandálicas o resistencia a respetar los acuerdos de la mayoría). En una escuela primaria de la Ciudad de México una madre de familia fue citada por el grupo de quinto grado para tomar un acuerdo que resolviera el problema de los constantes robos en los que participaba su hijo. La madre no sólo asistió a la asamblea, sino que mostró una gran apertura para analizar el problema y las posibles soluciones. Junto con su hijo establecieron un compromiso formal ante el grupo.⁴⁰ En este caso la presencia de la madre no sólo contribuye a resolver un conflicto, sino que da valor a la asamblea escolar como órgano de gobierno en el grado. Con ello, los alumnos aprenden a manejar el poder y a vivir la autoridad democrática en un ambiente de diálogo y justicia.

⁴⁰ Silvia Conde, *op.cit.*

Dar vida a los organismos escolares de participación comunitaria

Es preciso desarrollar un proceso sistemático y ordenado, que propicie la construcción paulatina de las condiciones comunitarias para brindar una experiencia educativa consistente, más allá de los muros de la escuela. Los padres de familia organizados en una Asociación o Sociedad pueden participar en la construcción de condiciones de congruencia, compromiso, claridad formativa y responsabilidad en los hogares y en el entorno social. Para ello requieren realizar acciones coordinadas con docentes y directivos y a la vez servir de vínculo con las tareas que realiza la comunidad, la cual se convierte en un ámbito formativo al ofrecer al alumnado:

- Condiciones para el desarrollo personal, por ejemplo al crear zonas para el deporte y la recreación, así como espacios para la creación cultural y artística.
- Condiciones de seguridad y salud pública, por ejemplo al evitar la vagancia, la venta de alcohol, drogas y otros estímulos negativos.
- Condiciones de participación, al propiciar que niñas, niños y jóvenes se involucren en la toma de decisiones y la resolución de conflictos de la comunidad, con voz y voto.
- Condiciones de responsabilidad, al propiciar que niñas, niños y jóvenes asuman tareas concretas en el cuidado y mejora de su entorno, las cuales los van formando como actores sociales.

El trabajo que la comunidad haga en este sentido puede ser aprovechado por la escuela, de tal manera que se realicen acciones coordinadas escuela-comunidad. En la *Ley General de Educación* se establece que la comunidad podrá participar en los asuntos educativos mediante los Consejos de Participación Social. Bueno sería para la democratización de la escuela dar vida a estos consejos.

Como ya hemos señalado, en casi todas las escuelas existen los órganos escolares de participación comunitaria, sin embargo no en todas funcionan. En muchos casos la falta de propósitos claros origina

que los organismos de participación comunitaria pierdan el rumbo o bien dejen de funcionar. En el caso de los Consejos de Participación Social, el desconocimiento de sus funciones y de su forma de organización hace que se confunda con las asociaciones de padres de familia o que simplemente no funcione.

La escuela como centro cultural de la comunidad

El desarrollo de competencias cívicas y éticas supone la realización de una experiencia educativa contextualizada, que parta de los problemas de la comunidad y encuentre en ella situaciones propicias para aplicar lo aprendido. El entorno del alumno es una fuente inagotable de recursos educativos, situación que se aprovecha enormemente cuando la comunidad siente que la escuela le pertenece, que es corresponsable de su cuidado, cuando valora lo que ésta ofrece y cuando existe en las personas de la comunidad disposición a apoyar los procesos de indagación y participación del alumnado.

En la construcción de estas condiciones parece de gran utilidad promover que la escuela se convierta en un centro cultural de la comunidad. Actualmente la mayoría de las escuelas disponen de una biblioteca y de computadoras, además de que en ellas se realizan diversas actividades de carácter cultural y recreativo. Con el compromiso y apoyo de los jóvenes de la comunidad y de algunas familias, algunas escuelas de contextos desfavorecidos aprovechan la infraestructura y los recursos técnicos con los que cuentan para abrir sus puertas a la comunidad para la realización de talleres de computación, de corte y confección, de herrería o de cocina, así como actividades deportivas y culturales.

Este acercamiento fortalece la valoración de las escuelas por parte de la comunidad y propicia que quienes no suelen estar vinculados a la escuela se familiaricen con las actividades que realiza el alumnado, ya que al entrar a la escuela leen los periódicos murales, ven las exposiciones, carteles y otras muestras del trabajo educativo. Esta cercanía facilitará posteriormente el contacto de los alumnos con las personas de la comunidad.

UNA ESCUELA SANA, SEGURA Y PROMOTORA
DE UNA AUTOESTIMA EQUILIBRADA:
EL RESPETO A LOS DERECHOS HUMANOS

Los maestros y directivos, junto con los padres de familia, tienen la responsabilidad de velar por la seguridad del alumnado, por su integridad física y moral, así como de procurar su pleno desarrollo. En ocasiones se considera que la vida democrática en una escuela implica altos niveles de libertad y pobres controles. Este es un equívoco que no sólo afecta la formación ciudadana del alumnado, sino que puede ponerle en peligro.

El liderazgo democrático necesariamente se preocupa por mantener condiciones de seguridad en una escuela. Hemos visto casos extremos en los que debido a este equívoco se deja que los alumnos se regulen sin la orientación del profesor, con los consabidos riesgos. En este plano conviene resaltar que por razones de salud, seguridad y funcionamiento regular de la escuela, existen decisiones que no pueden ser tomadas libremente por el alumnado, asimismo, algunas tareas por ningún motivo deben delegarse totalmente a los alumnos. El siguiente ejemplo ilustra la clara frontera entre una práctica de construcción de autonomía en el alumnado y la pérdida del control. En una escuela primaria en la que los alumnos están organizados mediante comisiones (de seguridad, de higiene, primeros auxilios, biblioteca...) ocurrió un accidente: dos alumnos que venían corriendo chocaron de frente. Ambos cayeron al suelo seriamente lastimados, pero para uno de ellos el golpe fue más severo y se convulsionó. Los compañeros, asustados, llamaron a la maestra que estaba más cerca, quien al ver la magnitud del problema pidió a un alumno cualquiera que fuera a la dirección a informar del asunto y pedir que se enviara una ambulancia. Otra maestra detuvo al emisor del mensaje de emergencia y le preguntó si era de la comisión de seguridad. En virtud de que no pertenecía a dicha comisión, le indicó que buscara al comisionado. Por supuesto la primera maestra lo impidió y colocó la seguridad del niño accidentado por encima de

los procedimientos de supuesta formación de la responsabilidad democrática.⁴¹

La seguridad del alumnado se pone en evidencia en este tipo de situaciones extremas, así como en el cuidado que la escuela ponga para evitar en el plantel y en el entorno inmediato abuso o acoso sexual, venta de droga, uso de cualquier tipo de armas, circulación de pornografía y otros riesgos, como venta de productos alimenticios de dudosa calidad e higiene, tráfico automovilístico imprudente o acoso de grupos vandálicos. Es claro que en la construcción de estas condiciones de seguridad la escuela no puede sola, necesita del franco apoyo de los padres de familia, de la comunidad y de cuerpos de seguridad. Seguramente todos hemos visto grupos de padres que a la hora de la salida ayudan a detener el tráfico para facilitar que los escolares crucen la calle con el menor riesgo.

Crear un ambiente sano en la escuela es otro de los desafíos de una escuela que pretenda desarrollar competencias cívicas y éticas. En el terreno de la salud, la alimentación y la higiene la escuela puede facilitar este proceso al alumnado, mediante sencillas actividades como brigadas permanentes de salud (pláticas, campañas de vacunación), de limpieza (de baños, de los patios de juego o de la higiene personal), así como la venta de productos nutritivos en la cooperativa. Con los padres de familia se puede hacer un interesante trabajo de congruencia en asuntos nutricionales, desde su participación en la decisión de lo que se habrá de vender en la cooperativa o en la tiendita escolar, hasta la definición de los alimentos que se recomienda enviar como refrigerio de los hijos. Sabemos que un tema de Ciencias Naturales es la alimentación balanceada, pues bien, aprovechemos la hora del almuerzo o la merienda escolar para desarrollar la capacidad de autorregulación en la alimentación.

Mención aparte merece la salud emocional del alumnado. Particularmente en secundaria es conveniente que la escuela desarrolle estrategias para atender al alumnado que se encuentra en situaciones de

⁴¹ Silvia Conde, *op.cit.*

crisis. Construir un vínculo afectivo entre alumnos y algunos miembros del personal puede marcar la diferencia entre una vida sana y una llena de riesgos y tropiezos, e incluso entre la vida y la muerte. Desde luego que esta recomendación no es privativa de los maestros y escuelas en contextos democráticos, sino que es parte de la responsabilidad humana que tenemos al trabajar con niños y adolescentes. Ante situaciones como embarazo adolescente, adicciones, anorexia, bulimia o suicidio, en una escuela secundaria del estado de Durango⁴² han desplegado una estrategia basada en la convicción de que la seguridad y el bienestar del alumnado es responsabilidad de todo el personal: 60 maestros se convierten en consejeros de 60 alumnos en situación de riesgo. Durante las horas de descarga académica, en los recesos, en las pláticas de pasillo, a la hora de salida o cuando el alumno lo necesita con urgencia, el consejero está ahí para apoyarle.

Esta y otras actividades contribuirán al desarrollo de una autoestima sana y equilibrada, propósito central de los procesos de formación de competencias cívicas y éticas. Las niñas y los niños requieren sentir que a los adultos les importan, que se preocupan por sus problemas por mínimos que éstos sean, que valoran sus posibilidades y que les ayudan a superar sus dificultades.

La participación del alumnado en la toma de decisiones, en el gobierno de la escuela, en la solución de conflictos o en la vinculación con la comunidad se convierten en experiencias que les proporcionan confianza en sí mismos, y les permiten descubrir sus capacidades. Como señala Basseadas “esto proporciona seguridad para atreverse a explorar nuevos mundos, nuevas situaciones, nuevas experiencias. No se trata de renunciar a la exigencia y al control. Se trata de ubicarlos en un contexto comunicativo, afectuoso y respetuoso y de combinar los retos con el aliento para superarlos, la corrección con los ánimos, el reconocimiento de las limitaciones con el reconocimiento de las posibilidades”.⁴³

⁴² Escuela secundaria técnica 19, Durango, Dgo.

⁴³ Eulalia Basseadas, *op. cit.*

LA EVALUACIÓN

La evaluación es una parte del proceso de aprendizaje en la cual lo que interesa es saber cómo van progresando las alumnas y los alumnos en la adquisición de los conocimientos, habilidades y actitudes vinculados con la formación democrática. A partir de la identificación de las dificultades, avances o estancamientos, el docente y los mismos alumnos contarán con elementos para aprender de los errores, superar las dificultades de aprendizaje y en caso necesario reorientar el proceso de aprendizaje y desarrollo. En última instancia, la evaluación también brinda elementos para asignar una calificación.

Como proceso continuo, la evaluación del desarrollo cívico y ético supone la observación permanente de los rasgos o indicadores del progreso del alumnado, considerando los siguientes criterios generales:

- Todas las situaciones de aprendizaje son situaciones de evaluación.
- Lo que se evalúa es el comportamiento de la persona en un contexto y una situación determinada, no a la persona.
- La observación permanente del proceso de aprendizaje y desarrollo requiere ser realizada tanto por el docente como por los alumnos (en lo individual como proceso de auto evaluación o en conjunto como forma de coevaluación).
- La claridad respecto de los aspectos a evaluar, a fin de que sea posible la auto evaluación y coevaluación más allá de la auto asignación de una calificación (acto que se suele confundir con la auto evaluación).
- Tomar decisiones para reorientar el proceso y planear la forma de apoyar a los alumnos que no lograron avances.

REFLEXIONES FINALES

Un proceso educativo que pretende desarrollar en el alumnado competencias para vivir y para convivir en condiciones democráticas es, por definición, distinto de aquel en el que simplemente se pretende la

adquisición de conocimientos para seguir estudiando. La diferencia principal entre ambos se ubica en los fines educativos y en el lugar que ocupan las personas: ¿son el centro de la acción educativa?, ¿interesa lo que opinan, sienten, creen y necesitan?, ¿la vida cotidiana del alumnado es un elemento del proceso de aprendizaje?, ¿la realidad social, política, económica y cultural es considerada en la construcción de la experiencia educativa?, ¿se pretende que lo aprendido sirva para vivir más, mejor y en libertad?

Las condiciones propicias para desarrollar una educación ciudadana activa, comprometida y liberadora han sido expuestas en una gran cantidad de textos que recogen los planteamientos de la pedagogía crítica y de la escuela nueva. Rousseau, Freire, Freinet, Montessori, Decroly, Piaget, Kohlberg, Giroux, Mc Laren, Apple, Hargreaves y muchos más han apuntado elementos para la configuración de un contrato pedagógico centrado en el sujeto que aprende —un sujeto contextualizado, histórica, política y culturalmente definido—, así como en la realidad en la que posiblemente podrá aplicar o proyectar lo aprendido.

La educación centrada en el desarrollo de competencias no es desconocida para los docentes, ya que en México se ha desplegado un importante esfuerzo para la formación y actualización docente en relación con el enfoque de competencias básicas, toda vez que los actuales planes y programas de estudio de educación primaria y secundaria lo incluyen. En el conjunto de asignaturas y de manera especial en español y en matemáticas se plantea el desarrollo de competencias lingüísticas (escuchar, leer, hablar y escribir) y las de razonamiento centrado en las habilidades para solucionar problemas. Así, se pretende una enseñanza enfocada al uso y la aplicación del conocimiento en lugar a la repetición memorística de hechos o conceptos.⁴⁴

De esta manera, encontramos en la política educativa nacional, en los materiales educativos oficiales y en la actualización docente referentes para fortalecer procesos educativos orientados al desarrollo de competencias cívicas y éticas. Desde luego que más allá de los referen-

⁴⁴ CONAFE, *op.cit.*, p. 51.

tes teóricos y las recomendaciones metodológicas, la práctica de cada profesor y la experiencia educativa de cada centro escolar serán el principal norte en esta búsqueda.

Acerca del límite de la vía curricular para reconstruir la formación de ciudadanía existente en la escuela

Lucía Elena Rodríguez Mc Keon*

La formación de ciudadanía es un tema que en los últimos años ha adquirido una gran relevancia tanto en el ámbito de la investigación académica, como en el de la intervención educativa propiamente dicha, tal como lo reporta el último estado del conocimiento en torno al campo elaborado por el Consejo Nacional de Investigación Educativa.¹ Así, en los últimos años hemos presenciado el diseño y puesta en práctica de propuestas curriculares novedosas que se han propuesto la modificación de los contenidos y enfoques que hasta ahora habían guiado las prácticas de lo que se ha llamado la educación cívica en la escuela.

LA CIUDADANÍA REGRESA A LA ESCUELA: LOS APORTES
DE LA REFORMA A LOS PLANES Y PROGRAMAS DE EDUCACIÓN
CÍVICA Y ÉTICA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

En un lapso muy corto la educación secundaria ha sido el receptáculo principal de diversas reformas. Dicho proceso inició con la introducción de los programas de educación cívica y ética que en 1999 sustituyeron a los de civismo I y II y orientación, programas que estuvieron vigentes hasta el 2007, año en el que se introdujo el nuevo plan de estudios para la materia dentro del proceso de Reforma a la Educación Secundaria (RES). Amén de las diferencias existentes entre estos programas, ambos comparten algunos rasgos distintivos, de los cuales destaca la referencia a la necesidad de superar la perspectiva que hasta ese

* Docente-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional.

¹ M. Tapia, "Formación cívica en México: 1990-2001", en M. Bertely (coord.), *Educación, derechos sociales y equidad*, Parte II, vol.3 México, COMIE/SEP/CESU, 2004.

momento había predominado en la formación cívica articulada a la necesidad de conformar una ciudadanía nacional² a través de un enfoque de tipo constitucionalista³, al propiciar una formación de ciudadanía articulada a la construcción de ciertos valores democráticos⁴, delimitando el objeto de la formación a la construcción de ciudadanía desde una posición de sujeto, e introduciendo cambios en el tipo de estrategias didácticas que hasta ese momento habían predominado en su enseñanza.

Así lo señala Gilberto Guevara⁵ para quien la introducción de los programas de educación cívica y ética de 1999 tuvo una gran importancia dado que, por primera vez, se propuso la formación ética del alumno con base en el laicismo y la libertad personal, abriendo cauces inéditos a la educación desde una posición de sujeto, lo cual constituyó

² En esta perspectiva de formación lo que interesa es la inculcación de valores comunes asociados a la nacionalidad a través del conocimiento objetivo de la historia patria, de la geografía y de las instituciones políticas como fuente de cohesión social y de generación de patriotismo.

³ Para Gómez el enfoque constitucionalista en la educación cívica se refiere al carácter de heteronomía moral que adquiere el aprendizaje de las leyes, cuando éstas se asumen como una entidad externa cuya fuente de legitimación última aparece oculta y disfrazada. Esta manera de enfocar la enseñanza de los derechos no está centrada en el ethos democrático mediante el cual los ciudadanos son, simultáneamente, los productores y destinatarios de la ley. P. Gómez et al., *Estudio para el diseño de la estrategia de un programa de educación cívica del Instituto Federal Electoral 1998-2000*, México, Instituto Federal Electoral/Centro de Estudios Educativos, 1998.

⁴ La forma de plantear la mixtura entre la conformación de una ciudadanía nacional atravesada por la idea de la democracia como forma de vida al interior de los propósitos formativos de la asignatura, resulta más que elocuente del cambio de perspectiva asumida en los nuevos programas: *Los cursos de Formación cívica y ética habrán de fomentar en los alumnos los valores individuales y sociales que consagra nuestra Constitución particularmente lo que se propone el artículo tercero. Así, la responsabilidad, la libertad, la justicia, la igualdad, la tolerancia, el respeto a los derechos humanos, el respeto al Estado de derecho, el amor a la patria y la democracia como forma de vida, son valores que el alumno deberá hacer suyos.* (SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, *Formación cívica y ética. Guía de estudio para profesores en servicio de escuelas secundarias generales, técnicas y telesecundarias*, México, Secretaría de Educación Pública, 1999). Tomar como eje a la democracia conlleva a una resignificación del nacionalismo.

⁵ Gilberto Guevara Niebla, "Democracia y Educación. Dos notas críticas", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, vol. 11, núm. 29, abril-junio de 2006, pp. 639-653.

una ruptura significativa con la tradición doctrinaria del nacionalismo cultural de la Revolución Mexicana.

A la par de la reconceptualización de la ciudadanía como objeto de la formación, otro aspecto central que acompañó el cambio de enfoque de la asignatura, inaugurado en los programas de 1999, se relacionó con la incorporación de nuevos referentes didácticos para pensar los procesos formativos al interior de la educación cívica, más allá de la inculcación y el adoctrinamiento. A ello se refiere Yurén cuando destaca algunos de los aportes más significativos de dicho programa y sus implicaciones pedagógicas:

Por una parte, se introdujo el término “formación” que da la idea de que no se trata de un contenido por estudiar, sino de un conjunto de estrategias para configurar un modo de ser y de convivir. Por otra parte, se incorpora el término “ética”, lo cual hace suponer que se pretende formar un ciudadano moral. Además, se incorporaron contenidos que revelaban el supuesto de que la ciudadanía debía ser ejercida por sujetos que cuidan de sí, de su sexualidad, de su salud y equilibrio; sujetos que tienen estima de sí y que gracias a ella le otorgan una cierta calidad a sus prácticas en el orden político, social y cultural, pero también en el mundo de lo íntimo, de lo privado. La idea eje que orientó esos programas era la del ciudadano activo con autoestima y competencias comunicativas, capaz de analizar, criticar y elaborar su escala personal de valores, así como sus principios morales, ejerciendo el juicio ético.⁶

Los aportes de los programas de 1999 plantearon una nueva forma de caracterizar a los estudiantes y de valorar su cultura experiencial y social, además de enfatizar en la necesidad de favorecer de manera intencional una formación de índole práctico moral más allá del currículo oculto, además del reconocimiento de la importancia del clima

⁶ T. Yurén, “Eticidad y contingencia en la formación ciudadana”, *Revista Metapolítica*, México, núm.53, mayo-junio de 2007, pp. 43-50.

de relaciones como ámbito fundamental en la formación. Lo anterior se refleja claramente en el siguiente fragmento correspondiente a uno de los documentos básicos de dicho plan de estudios:

En la formación de valores, la educación informal resulta de gran peso. Las relaciones entre los miembros de la comunidad escolar, la manera de manejar la autoridad y dirimir los conflictos, las actitudes cívicas y éticas de maestros y autoridades educativas tienen carácter, ellas mismas, formativas.[...] En la formación de los valores cívicos y éticos, es decir de la convivencia y de la vida personal, resulta de primordial importancia que las relaciones que se dan en este ámbito estén orientadas hacia la posibilidad de que todos y cada uno reconozcan sus derechos y obligaciones, así como los de los demás. Es esencial que las reglas de la vida escolar sean justas para todos y sobre todo que aunque implican limitaciones, puedan ser suscritas, aceptadas y promovidas por todos para facilitar la convivencia, aunque sin renunciar a la búsqueda permanente de maneras de relación más justas.⁷

Todo lo anterior trajo consecuencias importantes tanto en la manera de conceptualizar el contenido educativo ya no como saberes a adquirir, sino como aprendizajes a desarrollar por los sujetos, así como en la necesidad de privilegiar el desarrollo de un tipo de estrategias formativas que –a diferencia de la inculcación y el adoctrinamiento– se orientaran a la creación de situaciones dialógicas a fin de problematizar y normar la conducta tanto en los aspectos personales como sociales. En este contexto tres orientaciones metodológicas resultaron fundamentales para concretar el enfoque en orientaciones didácticas precisas: a) de nada valen los procesos de adquisición si éstos no van acompañados de la reflexión, construcción y resignificación de los saberes por los propios estudiantes en función de la men-

⁷ SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Formación cívica y ética. *Guía de estudio para profesores en servicio de escuelas secundarias generales, técnicas y telesecundarias*, México, Secretaría de Educación Pública, 1999.

talidad, posibilidades y condiciones de cada quién; b) los aprendizajes serán irrelevantes si éstos no se acompañan de la investigación como recurso para sensibilizarlos ante situaciones distintas y por último; c) este punto resultó ser sumamente importante al plantear la necesidad de visibilizar aquellos aspectos implícitos por donde transcurre la formación de ciudadanía.

Dichos rasgos del enfoque formativo inaugurado por los programas de formación cívica y ética de 1999, se profundizaron en aquellos que fueron diseñados en el contexto de la reforma. Aunque con diversos matices importantes, además de algunos problemas significativos relacionados con el diseño y aterrizaje didáctico en los que no me detendré por razones de espacio, en los nuevos programas se introduce la definición de las competencias que habrán de orientar los procesos formativos, contribuyendo a delimitar con mayor claridad los propósitos de la formación de ciudadanía, que desde los lineamientos de política educativa se prescriben curricularmente.

DEL DICHO AL HECHO HAY MUCHO TRECHO: LAS
DIFICULTADES DE APROPIACIÓN DE LOS NUEVOS REFERENTES
DE LA FORMACIÓN DE CIUDADANÍA EN LA ESCUELA

Casi ocho años han pasado desde que dio inicio esta aventura, y aunque los tiempos del cambio educativo en general son largos y pausados, contamos ya con algunas imágenes acerca de los efectos que la reforma de 1999 ha producido en la modificación de las prácticas de la formación de ciudadanía en la escuela secundaria, que resulta fundamental traer a colación a fin de profundizar en nuestro argumento.

En este contexto merece atención especial el estudio elaborado por Yurén y otros⁸ en torno al sentido y alcances de desarrollo de la asignatura

⁸ T. Yurén, S. Araujo y O. García, *La asignatura Formación cívica y ética en la secundaria general, técnica y telesecundaria. Su sentido y condiciones de desarrollo en el estado de Morelos*, México, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, 2003, y T. Yurén et al., "Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. El caso de Formación cívica y ética en la escuela secundaria", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, vol. 8, núm. 19, septiembre-diciembre de 2003.

natura formación cívica y ética en las secundarias en el estado de Morelos en donde se reporta que los resultados obtenidos se alejan de los originalmente previstos. Dicho estudio se llevó a cabo luego del egreso de la primera generación de alumnos que la cursaron durante tres años, y se propuso identificar los significados y sentidos que profesores y estudiantes habían conferido a la nueva asignatura impulsada a partir de 1999, aportando herramientas novedosas para valorar dichos procesos desde tres procesos anudados entre sí: el cuidado de sí, la convivencialidad y la ciudadanía propiamente dicha. Amén de que las conclusiones que derivaron de esa investigación, contienen múltiples aristas, nos parece relevante citar uno de los hallazgos significativos encontrados por las autoras, en relación con algunas de las dificultades detectadas para la apropiación de esos nuevos programas de estudio:

Se observa que la formación del estudiante [en la asignatura formación cívica y ética] se ve obstaculizada por la presencia de una cultura de la instrucción y el adoctrinamiento que domina la cultura escolar y que algunos estilos de enseñanza tienen efectos contrarios a los objetivos que se propuso la reforma curricular efectuada.⁹

Esa cultura de la instrucción y del adoctrinamiento hace que los procesos formativos se reduzcan a la inculcación de hábitos y valores que como contenidos declarativos deben internalizarse por socialización.

En este sentido, los aportes de dicha investigación son sumamente valiosos, pues iluminan una dimensión que requiere ser profundizada, relacionada con la complejidad que suponen los procesos de cambio educativo, sobre todo cuando se reconoce la existencia de un tipo de racionalidad pedagógica orientada hacia otros fines, que parecieran oponerse a los dictados planteados de manera prescrita en los propios programas de estudio.

⁹ T. Yurén, *et al.*, *op. cit.*, p. 631.

Las conclusiones obtenidas en torno a la dinámica que cobra la apropiación de los programas de este tipo en su puesta en práctica en las escuelas, encuentra su correlato en los hallazgos encontrados por García y Vanella en una investigación realizada hace ya más de una década.¹⁰ Ellas llevaron a cabo un estudio en torno al aprendizaje de las normas y valores en el salón de clases, arribando a la conclusión de que no existe una acción pedagógica explícita e intencional de formación, transmisión, inculcación o adoctrinamiento que retome los valores propuestos en la legislación y la política educativa, ni de los programas vigentes al momento de realizar su investigación, por lo que los valores que contiene explícitamente el discurso educativo del Estado no se promueven efectivamente en el quehacer cotidiano de la escuela.

Por el contrario y a diferencia de las orientaciones de tipo constructivista que ya en ese momento sustentaban a los modelos de intervención pedagógica, en sus hallazgos nos muestran el predominio de un sistema de enseñanza en el que las relaciones escolares son de carácter vertical y autoritario, en las que se da preferencia a la forma, la ceremonia y el orden, y en donde la responsabilidad se promueve a través del temor a las consecuencias y en donde se promueve la subordinación y reverencia a órdenes a reglas de cortesía estrictamente formales.

A partir de lo anterior, es que las autoras arriban a una serie de conclusiones por demás sugerentes, que consideramos vigentes para pensar la problemática actual de la formación de ciudadanía en la escuela:

En la práctica escolar prevalece la orientación axiológica de la escuela tradicional que continua vigente en el ejercicio cotidiano, aunque haya sido criticada y desechada en las formulaciones pedagógicas oficiales sustentadas básicamente en el modelo de la escuela activa. [...] la dinámica escolar reproduce lo que la escuela tiene adherido de la cul-

¹⁰ S. García y L. Vanella, *Normas y valores en el salón de clases*, México, UNAM-Siglo XXI, 1992.

tura, ya que el contenido de significación concreto de la “cultura escolar” tradicional (autoritarismo y formalidad) es otorgado por significados básicos de la cultura nacional y más particularmente, de la cultura política mexicana, entendida ésta no como la “cultura” de un partido sino como el código y los rituales que significan el campo de interacciones que articulan la estructura de poder en México y que signan también otras esferas de interacción (laborales, personales y sociales).¹¹

De tal forma, la dinámica en torno a la formación de ciudadanía realmente existente en la escuela pareciera relacionarse con la conclusión a la que arriba Gómez después de realizar un sesudo análisis del conocimiento en torno a la situación que guarda la formación de ciudadanía en la escuela:

[...] ni el currículo de la educación cívica ha pretendido el aprendizaje práctico-moral orientado a la conformación del sujeto ciudadano ni el sistema escolar, la formación docente o la organización magisterial se han estructurado para promoverla. [...] lo que parece claro es que las relaciones práctico-morales que gestionan los maestros, así como aquellas que establecen los alumnos entre sí, permanecen implícitas y al servicio de proyectos de aprendizaje. La escuela y el aula son, hegemónicamente, campo del conocimiento posible de las cosas y no de los vínculos cívicos, y la propia investigación de los procesos en el aula refiere a sujetos orientados al conocimiento y sólo indirectamente a la interacción práctico-moral que los vincula. Al existir una sobre-simplificación de los procesos y exigencias de una ciudadanía democrática, el civismo tradicional pervive, predicando una doctrina en vez de explicar el mecanismo de las instituciones políticas o las motivaciones políticas de los ciudadanos.¹²

¹¹ S. García y L. Vanella, *op. cit.*, p. 20.

¹² P. Gómez *et al.*, *op. cit.*, p. 63.

MÁS ALLÁ DE LAS PRESCRIPCIONES CURRICULARES,
LAS HUELLAS DEL DISCURSO DE LA FORMACIÓN
EN TORNO A LA CIUDADANÍA EN EL CÓDIGO PEDAGÓGICO

La predicación de una doctrina como finalidad y estrategia de la formación de ciudadanía realmente existente en la escuela resulta ser en palabras de Gilberto Guevara “ayuna de política” al fomentar ciertos valores como el patriotismo, el respeto a la ley y la abnegación en el trabajo, dentro de un formato pedagógico de tipo conservador.¹³

La idea de formato pedagógico introducida por Guevara Niebla, nos conduce hacia la necesidad de no perder de vista que la formación de ciudadanía, más allá de ser una práctica susceptible de ser ordenada parcialmente por las prescripciones curriculares, se configura articulada a un discurso entretejido de manera profunda al interior del entramado que ha dado sentido a la misión de educar en la escuela mexicana en términos históricos.

Abonando argumentaciones al respecto, aunque sin querer profundizar demasiado en los aspectos de orden histórico, que por sí mismos irían más allá del propósito planteado en este escrito, es necesario no perder de vista que la formación de ciudadanía ofertada hasta ahora por la escuela pública mexicana se ha articulado históricamente hacia la conformación del Estado-nación y no a la democracia propiamente dicha. Lo anterior es la razón por la cual se ha fomentado un enfoque para inculcar patriotismo e identidad, a fin de conformar una ciudadanía nacional, aún en detrimento de la formación de un sujeto ciudadano democrático, objetivo que se convierte en su gran anatema dentro de los horizontes de significación desde donde pueden ser comprendida las acciones en el campo.

Cabe mencionar que en México dicha fenómeno se corresponde con la experiencia internacional: “En efecto, parece fuera de duda que durante el siglo XIX y el XX muchos estados-nación se afianzaron en la necesidad de constituir una nacionalidad a través de la educación”¹⁴,

¹³ Gilberto Guevara Niebla, *op. cit.*

¹⁴ P. Gómez *et al.*, *op. cit.* p. 63.

instaurando “*la lógica cívica de la formación de ciudadanía*”.¹⁵

La construcción de la idea del sujeto ciudadano como anatema al interior del discurso que ha sustentado a la formación en el campo, imprime sus huellas en la construcción ideológica que acompaña al “Estado educador” (figura creada por Justo Sierra) a partir de la cual se derivan ciertos principios de regulación de la diferencia, que contruidos a partir de las oposiciones entre estado salvaje-civilizado, ignorancia-conocimiento atraso-progreso, se plantean la redención de los individuos a partir de la instauración por parte del Estado del derecho ciudadano a través de la educación.¹⁶ Dicha construcción aunque no ha estado exenta de la inflexión producida en la lucha hegemónica por su significación en distintos momentos históricos, ha pervivido en el tiempo, mostrando su fuerza para ordenar en un sentido determinado los horizontes posibles de la formación en el campo, al interior de la institución escolar.

En este sentido la vía curricular resulta ser a todas luces insuficiente para transformar las prácticas de la formación de ciudadanía en la escuela, sobre todo cuando tal como hemos visto anteriormente, diversos estudios e investigaciones se han encargado de recordarnos que dichos procesos de cambio se ven obstaculizados por la permanencia de ciertos modos y lógicas de razonamiento¹⁷ en torno a la formación de ciudadanía, que construidas desde el discurso pedagógico inhiben la potencialidad de dicha vía, haciendo que todo siga igual.

¹⁵ A. Bolívar, “Ciudadanía y escuela pública en el contexto de la diversidad cultural”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, vol. 9, núm. 20, enero-marzo de 2004, p. 17.

¹⁶ P. Gómez et al., *op. cit.*

¹⁷ Tal como plantea Fuentes Amaya “[...] pensar desde una *lógica discursiva de razonamiento* supone organizar estratégicamente el pensamiento desde una consideración básica: que toda práctica social, por ende también la educativa, puede inteligirse como proceso de significación, en el cual es posible distinguir sistemas significantes contruidos políticamente en contextos históricos particulares, que suponen fijaciones de sentido contingentes y por tanto abiertas, precarias y temporales”. Fuentes, “Identidad profesional e identificación: Hacia una lectura desde lo discursivo y lo psíquico”, en: E. Remedi (coord.), *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*, México, Plaza y Valdés, 2004.

Pero entonces ¿cómo se configura la experiencia de la formación de ciudadanía realmente existente en la escuela? y ¿qué aspectos habría de tomar en cuenta un proceso de reforma que se propusiera impactar verdaderamente en la modificación de las prácticas escolares en torno a la formación de ciudadanía? Para responder estas preguntas es necesario referirnos a la manera como conceptualizamos a dichos procesos.

Desde nuestra perspectiva entendemos a la formación de ciudadanía como aquel proceso de aprendizaje e interiorización de valores, símbolos, actitudes y procedimientos de larga duración, a través del cual se propicia que el sujeto se reconozca a sí mismo como ciudadano, ayudando a construir determinados comportamientos relacionados con dicho ejercicio, en función de normas, valores, actitudes, expectativas, modos de conducta, pensamientos y emociones.

La importancia de los procesos de formación de ciudadanía que se desarrollan en la escuela, consiste en que a través de ellos se entretienen estrategias orientadas a la conformación de disposiciones en los sujetos para actuar, relacionarse y participar con los otros, consigo mismo y el mundo, favoreciendo modos de adscripción específicos en relación con el orden social y político.

Por lo que podemos decir con Bourdieu¹⁸ que la formación de ciudadanía en la escuela no se restringe tan solo a inculcar o transmitir ciertas ideas, conceptos u opiniones relativas al ejercicio ciudadano, sino que favorece el desarrollo de actitudes y disposiciones fundamentales para regular los comportamientos de manera duradera, a partir del ejercicio de determinadas estrategias de formación ciudadana.

Tomando como base dicha conceptualización amplia en torno a la formación de ciudadanía, queda claro que la caracterización de los procesos formativos en torno a lo que significa ser ciudadano en la escuela, no se limita a la adquisición de información sobre asuntos de gobierno, la organización electoral y/o los derechos y obligaciones contenidos en las leyes; y tampoco se agota en los saberes que de manera explícita y directa se organizan a través de la vía curricular.

¹⁸ Pierre Bourdieu, *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama, 1999.

Por el contrario, involucra el desarrollo de múltiples aprendizajes, que influyen en la conformación de modos de ser, de actuar y de relacionarse, que de manera en muchos casos implícita –aunque no sin intencionalidad–, son construidos en la escuela como campo de experiencia fundamental para la socialización política.

Planteadas así las cosas, la formación de ciudadanía que se configura en la escuela deriva más del contenido pedagógico que se produce en las relaciones que se establezcan con y en la institución educativa, que de los propios contenidos que formalmente explicitados en la currícula, han de transmitirse.

Desde nuestra perspectiva, lo propio de la formación de ciudadanía está dado por la configuración que adquieren los modos de reconocimiento–auto reconocimiento que se propician al interior de las experiencias formativas y de gestión escolar que se desarrollan en la institución como ordenamiento sociopolítico, experiencias que, como hemos dicho anteriormente, trascienden por mucho al currículo explícito.

El perfil que adquieran estas formas de reconocimiento–auto reconocimiento condicionará la manera como se desplieguen tres tipos de procesos, que si bien pueden separarse por cuestiones metodológicas, en realidad actúan de manera imbricada otorgando especificidad al sentido que adquieren las prácticas formativas en torno a la ciudadanía, a saber:

- Las formas particulares de propiciar la producción de sí (auto-hetero, elección-obediencia).
- Las formas de construir la pertenencia y de ser incluidos (homogeneización-diferenciación, identificación estatutaria-reivindicada).
- Las formas de participación (socialización-problematización, respeto a valores de idiosincrasia-crítica de la propia cultura).

Por lo anterior, consideramos que el análisis y explicación de este tipo de procesos no puede reducirse a la óptica de las reglamentaciones escritas y/o curriculares que emanan desde el sistema hacia la escuela de manera prescrita, sino que por el contrario ha de fijarse en

la lógica propia que dichos procesos adquieren en el entramado del ejercicio pedagógico que se produce y reproduce en la escuela, lógica que en muchas ocasiones se contrapone con aquellas que buscan implantarse de afuera hacia adentro a través de la vía curricular.

En la lógica expuesta, consideramos que los procesos de formación de ciudadanía se configuran en general de manera subterránea, tácita e imperceptible al interior de las múltiples interacciones que se realizan entre maestros y alumnos, a partir de las reglas del juego existentes en la institución.¹⁹ Estas reglas imprimen un sentido específico a los alcances de los derechos, deberes y relaciones que los alumnos “deben” establecer consigo mismos, con los otros y con el mundo, perspectiva en donde se inscriben los márgenes existentes para la negociación de perspectivas.

Derivado de lo anterior, consideramos que dichas reglas del juego se articulan teniendo como base determinados principios de regulación de la diferencia que condicionan de manera relevante el comportamiento de los individuos, al normar las formas de comunicación legítima entre maestros y alumnos, a través de ciertos códigos institucionalizados, tal como plantea Bernstein²⁰. En esos códigos se expresan las reglas que dan sentido a las acciones de producción de sí, de inclusión y de participación como dimensiones fundamentales en los procesos de formación de ciudadanía.

Dichos principios de regulación de la diferencia se van instituyendo y validando históricamente en el entramado que combina convicciones, valores, creencias, desde donde se piensan los procesos de formación de los sujetos, por lo que asumimos que éstos se construyen en la red extensa y frecuentemente implícita de significados y patrones de

¹⁹ En la perspectiva asumida, sostenemos que la escuela puede entenderse como institución densamente localizada, que opera como dispositivo de mediación cultural y simbólica a partir de determinados códigos y reglas institucionalizados con respecto al mundo de lo cultural y lo político. Dicho punto de partida implica una posición metodológica en torno a la forma de analizar la producción de significados en la escuela y de plantear cómo se entretajan las culturas al interior del espacio escolar, articuladas a partir de la noción de discurso pedagógico local.

²⁰ Basil Bernstein, *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Madrid, Morata 1998.

interpretación, que son producidos y circulan al interior del discurso pedagógico local, que se construye en cada escuela singular, atravessado por las tradiciones y discursos producidos históricamente²¹.

A partir de lo anterior consideramos que la posibilidad de inaugurar nuevas prácticas en la formación de ciudadanía además de contemplar el diseño curricular de propuestas innovadoras en el campo, ha de acompañarse de estrategias decididas que contribuyan al desarme cognitivo y valoral de aquellas creencias estructurantes de un tipo de formación de ciudadanía, que articulado a una idea de ciudadanía nacional privilegian el desarrollo de prácticas de adoctrinamiento, a fin de favorecer procesos de homologación ciudadana, en donde el conflicto inherente a la diferencia se vuelve el gran anatema que habrá de ser combatido. Ello implica poner en el centro el reconocimiento y la problematización de los principios que rigen a la formación de ciudadanía realmente existente en la escuela, como punto de partida para la construcción de nuevas realidades posibles. Ése es el reto y a la vez la dificultad que habremos de vencer, a fin de ir más allá de la idealidad curricular en nuestro campo.

²¹ El discurso pedagógico local es una configuración institucional que se construye a partir del imaginario pedagógico que sostiene al proyecto formativo en la escuela. Su papel es el de direccionar su quehacer a futuro, con base en una visión del pasado en la que la escuela cifra su identidad institucional, cohesionando al colectivo docente alrededor de determinadas finalidades educativas. Como discurso local, éste configura la realidad en el sentido planteado por Buenfil, convirtiéndose en un mediador de primer orden para resignificar los discursos que, producidos en otros espacios, demandan de la escuela determinado tipo de prácticas, producto de ciertas expectativas sociales y/o lineamientos de la política educativa. Así, el discurso pedagógico local juega un papel fundamental al anudar de una manera específica, la articulación entre programas, tradiciones y demandas sociales en sus procesos de institucionalización, en función de los valores y creencias que perfilan su quehacer. En este sentido, aunque la configuración del discurso pedagógico no es inmanente y como tal se encuentra penetrada por los discursos y tradiciones que se han construido históricamente en el campo educativo; sus procesos de cambio no obedecen de manera mecánica a los lineamientos dictados desde la política educativa, sino que se relacionan también con las complejas dinámicas de configuración de la identidad institucional.

Bibliografía

- BERNSTEIN, Basil, *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Madrid, Morata, 1998.
- BOLIVAR, Antonio, "Ciudadanía y escuela pública en el contexto de la diversidad cultural", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, vol. 9, núm. 20, enero-marzo de 2004, pp. 15-38.
- BOURDIEU, Pierre, *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama, 1999.
- BUENFIL, Rosa Nidia, *Argumentación y poder: La mística de la Revolución Mexicana rectificadora*, México, Plaza y Valdés, 2004.
- FUENTES, Silvia, "Identidad profesional e identificación: Hacia una lectura desde lo discursivo y lo psíquico", en Remedi, E. (coord.), *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*, México, Plaza y Valdés, 2004.
- GARCÍA, Susana y Liliana Vanella, *Normas y valores en el salón de clases*, México, UNAM-Siglo XXI, 1992.
- GÓMEZ, Pedro et al., *Estudio para el diseño de la estrategia de un programa de educación cívica del Instituto Federal Electoral 1998-2000*, México, Instituto Federal Electoral/Centro de Estudios Educativos, 1998.
- GUEVARA NIEBLA, Gilberto, "Democracia y Educación. Dos notas críticas", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, vol. 11, núm. 29, abril-junio de 2006, pp. 639-653.
- SEP, *Formación cívica y ética. Programas de estudios comentados*, México, Secretaría de Educación Pública, 1999.
- , Subsecretaría de Educación Básica y Normal, *Formación cívica y ética. Guía de estudio para profesores en servicio de escuelas secundarias generales, técnicas y telesecundarias*, México, Secretaría de Educación Pública, 1999.
- TAPIA, Medardo, "Formación cívica en México: 1990-2001", en Bertely, M. (coord.), *Educación, derechos sociales y equidad*, Parte II, vol.3 México, COMIE/SEP/CESU, 2004.
- YURÉN, Teresa, Araujo, Stella y García, Omar, *La asignatura Formación*

cívica y ética en la secundaria general, técnica y telesecundaria. Su sentido y condiciones de desarrollo en el estado de Morelos, México, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, 2003.

YURÉN, Teresa, et al, “Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. El caso de Formación cívica y ética en la escuela secundaria”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, vol. 8, núm 19, septiembre-diciembre de 2003.

YURÉN, Teresa, “Éticidad y contingencia en la formación ciudadana”, *Revista Metapolítica*, México, núm.53, mayo-junio de 2007, pp. 43-50.

Para pensar la educación del sujeto ciudadano

Ana Corina Fernández Alatorre

La democracia, más que estar al servicio de la sociedad o de los individuos, está para garantizar nuestra condición de sujetos creadores de nosotros mismos, de nuestra vida personal y colectiva, así, irremediablemente unidas pues el sujeto no puede ser entendido en una relación pura y directa consigo mismo; la organización social le penetra completamente aun hasta para tener conciencia de sí, por ello la experiencia puramente personal de libertad es ilusoria.

La ciudadanía democrática, deliberativa y sustancial representa, entonces, más que un estatus jurídico, *una forma de entender el mundo y la vida*, una manera de gestionar la convivencia entre los seres humanos y por lo mismo, una manera de ejercer entre ellos las formas de poder. Es una forma de ser y de estar con los demás pues implica un tipo de vínculo social y un horizonte de referencia al cual tender.

Ello, señala Sacristán, exige la “creación de formas reguladoras y mecanismos de corrección, el arraigo de actitudes de respeto al otro, pero sobre todo la adhesión de cada uno de nosotros a unos valores por los que nos conducimos y autocontrolamos”.¹

Pensar la formación de sujetos ciudadanos o sea, la constitución de sujetos políticos, de sujetos morales, es pensar la identidad en la relación con los otros.

Para ello habrá que dejar atrás la idea del ciudadano como mero sujeto prudente y autónomo para entenderlo desde una posición de alteridad, como negociador de sentidos, y por ello *como un esfuerzo de*

¹ José Gimeno Sacristán, “Volver a leer la educación desde la ciudadanía”, en Jaumé Martínez Bonafé (coord.), *Ciudadanía, poder y educación*, Barcelona, Biblioteca del Aula, 2003, p. 12.

construcción con otros en el encuentro con el mundo en un acto de autoesclarecimiento como señala Carvalho.²

Desde esta perspectiva el sujeto será entonces aquel capaz de reconocer a los otros como sujetos, como iguales con quienes hila la misma trama. Ello demanda una dialéctica de la alteridad, un dislocarse en relación al otro y luego volver a sí mismo siendo diferente perdiéndonos, descentrándonos, para poder encontrarnos.

Carvalho señala también que, frente a las redes de muerte del sujeto, es preciso vigorizar las otras, las que afirman las redes de la vida, las de las solidaridades, las que se orientan a otros mundos posibles, las que fortalecen la emergencia de prácticas emancipadoras que dan sentido a la experiencia societal y al necesario encuentro a través del diálogo, pero sabiendo diferenciar cuándo es mercantilización del encuentro; cuándo es segregación y cuándo, encuentro humano.

Este reconocimiento va más allá de la búsqueda de autonomía como rasgo fundamental del sujeto de la democracia. Al respecto Bárcena y Mèlich, inspirados en Levinas, sostienen que la subjetividad deviene humana “no solamente cuando el sujeto es capaz de decidir cómo debe ser y cómo orientar su vida, sino también cuando es capaz de dar cuenta, además, de la vida del otro, cuando responde del otro, de su sufrimiento y de su muerte”.³

Esta opción por el otro se sustenta, más que en un principio de autonomía o de libertad personal, en uno de responsabilidad pues sólo siendo responsables de la vida, de la muerte, del gozo y del sufrimiento del otro, accedemos a la humanidad y “por eso la pregunta ética no es ¿qué es el hombre?, sino ¿dónde está tu hermano? Y la respuesta inhumana es *no soy el guardián de mi hermano*”.⁴

Pero no basta con la alteridad y el diálogo, es preciso permitir al sujeto la posibilidad de narrarse en el pasaje de un tiempo vivido a uno

² Inés Carvalho, “Globalización, subjetividad y resistencia”, en el Foro el Debate sobre el sujeto, Cátedra Alain Touraine, Puebla, Universidad Iberoamericana, del 23 al 25 de junio de 2004.

³ Fernando Bárcena y Joan-Carles Mèlich, *La educación como acontecimiento ético*, Barcelona, Piadós, 2000, p. 17.

⁴ Fernando Bárcena y Joan-Carles Mèlich, *op. cit.*

de producción de sentidos para cambiar la experiencia inmediata en una vida reflexionada y compartida.

Si bien una parte de este proceso es el reconocimiento de la pertenencia a lo social que requiere de procesos de producción de sentidos de una existencia contextualizada, y reflexionada, también, para superar la dicotomía sujeto individual–sujeto social, hace falta recuperar la dimensión de subjetividad constituida a partir de la noción de historicidad, es decir, del *sujeto afectado por la historia*, en el reconocimiento de su condición temporal, no sólo de su vida personal sino como integrante de la especie. Ello da lugar a una alteridad radical como efecto de un ejercicio de memoria que trasciende los límites del ciclo vital individual, para sentir como propias las afrentas y crímenes de lesa humanidad a lo largo de la historia de la especie.

Esta memoria nos ha sido legada a través de crónicas que nos permiten reconstruir acontecimientos que no hemos experimentado en carne propia, pero que nos competen y nos abren la posibilidad de romper la historia y mostrar que los derechos de los vencidos siguen vigentes.

Ni la autonomía, ni la acción comunicativa son suficientes para evitar una cultura y una subjetividad amnésica que se hace cómplice de los verdugos, de los vencedores de la historia. Se requiere también de una razón *anamnésica*, una razón basada en la capacidad de recordar, pues los recuerdos, pueden interrumpir o disipar los discursos del poder deshumanizante.

Somos lo que recordamos dicen Bárcena y Mélich y como referente emblemático de los muchos genocidios que se han cometido y se siguen cometiendo contra una parte importante de la especie, el holocausto judío representa para ellos un acontecimiento a partir del cual ya no podemos educar igual, pues ya no basta con responder a la pregunta ¿quién soy?

Desde el holocausto la pregunta por la identidad es ya inevitablemente una pregunta ética para cuya respuesta ya no basta con remitirse únicamente a la razón pura, práctica que indica lo que se puede hacer aquí y ahora. La respuesta se debe basar en la experiencia, pero no sólo la personal, sino también la de las víctimas de los muchos holocaustos que hoy se viven en distintas latitudes.

Ya no se trata del sujeto libre y autónomo que se pregunta “¿qué debo hacer?”, sino de la voz del Otro, la demanda de la alteridad que llama a la responsabilidad, a la imposibilidad ética del olvido.⁵

Desde el momento en que la humanidad incurrió en crímenes de esa magnitud, la razón perdió su pureza, pues no pudo evitar la barbarie y quedó comprometida con la experiencia de los vencidos. Desde entonces ya no es posible edificar el relato de la identidad sobre el vacío o sobre la sola imaginación, sino sobre el recuerdo, sobre *la memoria herida de la civilidad*.

Educación entonces es hacer frente a la cultura de lo inhumano mediante el recuerdo, pues estamos hechos de pasado y volverlo inteligible es también tratar de conocernos mejor.

El conocimiento del pasado satisface, en primer lugar, a la necesidad humana de comprender, de organizar el mundo y de dar sentido al caos de acontecimientos que en él se provocan para también entendernos a nosotros mismos.

La memoria devela el pasado como fuente del presente para contar la historia de los que fueron. El recuerdo y su narración nos acercan para ir más allá de nuestro “yo silencioso y descubrir la radical alteridad del Otro en tanto que otro”.⁶

Educación al margen de los recuerdos es educación en la inhumanidad, es fortalecer el deseo de control como uno de los efectos fundamentales del totalitarismo moderno que, a toda costa, trata de evitar sorpresas e incertidumbres, así como la capacidad de iniciativa y de *radical novedad* de los ciudadanos.

Es de esta aspiración de control que ha nacido una pedagogía de la programación, de la evaluación, de la previsibilidad, una pedagogía de poder.

Si nos atrevemos a imaginar una pedagogía rehumanizante, habremos de buscar en el recuerdo sus principios fundamentales para promover prácticas de formación de la responsabilidad incondicional hacia el otro y hacia el recuerdo de las víctimas, para dar sostén y sen-

⁵ *Ibid.*, p. 30.

⁶ *Ibid.*, p. 23.

tido a una *ética de la vigilancia* o de la atención de modo que, recordando el pasado sin venganza, podamos estar más atentos al presente y garanticemos un porvenir mejor.

Pensar así a la educación nos remite a la experiencia de creación de una radical *novedad en cuya raíz encontramos la libertad entendida como cualidad de una capacidad de actuar concertada en el contexto de una esfera pública plural*.⁷

Educar es preparar a las siguientes generaciones para preservar lo mejor del mundo común y renovarlo. También es un elemento crucial para preparar en la capacidad de aparecer, de mostrarse y revelarse en ese mundo común.

La educación política y la construcción del compromiso cívico consiste en preparar para la acción expresiva, reveladora de la propia identidad en la que el pensamiento adquiere la forma de juicio político que funda y da sentido a la comunidad.

Se describen a continuación algunos de los rasgos ineludibles para una educación generadora de sujetos con compromiso cívico sustentados en las tesis de Ardent, Kaës, Filloux y Yuren

EDUCACIÓN Y ÉTICA DE LA HOSPITALIDAD

Como primera condición para que el sujeto exprese su identidad y se inscriba en el mundo a través de su acción, será necesario que sea recibido en su *radical novedad*, acogido, acompañado como un acto de reconocimiento de su posibilidad para emprender lo nuevo, lo imprevisto.

A lo largo de su historia la humanidad ha elaborado diversas *estructuras de acogida* tales como la familia, y las comunidades educativas que hoy más que nunca tendrían que funcionar de acuerdo con una *ética de la hospitalidad*.

La crisis de la educación es la crisis generalizada de las estructuras de acogida y a ello estamos respondiendo con juicios preestablecidos

⁷ *Ibid.*, p. 60.

que la agudizan pues nos impiden experimentar y reflexionar la realidad en aras del control.

No estamos pudiendo reconocer la oportunidad que brinda toda crisis, es decir, la ocasión para admitir que, lo que en apariencia era incuestionable, ya no lo es, pues los cimientos y las creencias compartidas se están moviendo y con ello todo aquello que llamamos sentido común. Algo habrá que aprender de esta dislocación de todo lo que teníamos por sabido.

Esta ceguera frente a lo nuevo que anuncia toda crisis va generando un abandono de la responsabilidad de la sociedad adulta frente a su tarea. Los adultos y en especial los padres, las madres y los y las maestras somos responsables de una cierta perpetuación del mundo al cual hay que introducir hospitalariamente para que los que acaban de llegar a él aprendan a amarlo.

EDUCACIÓN Y NARRATIVIDAD

En el aprender, dice Bárcena, se comprometen dos principios que operan de manera dialéctica: uno de reflexividad, entendida como la capacidad para volvernos hacia el pasado y alterar el presente en función de él o de alterar el sentido que teníamos del pasado en función del presente. El segundo principio refiere a la capacidad de imaginar alternativas, de idear otras formas de ser. En este juego de preservar y transformar, reelaboramos, reevaluamos y refiguramos la cultura y a nosotros mismos dentro de ella.

Si la educación debe hacer posible la comprensión de sí, ello no es posible hacerlo de manera directa, hace falta un recorrido por significaciones ajenas a las nuestras y para ello hay que pasar por espacios intermedios, textuales en los que se guarda el secreto de sí.

En ese recorrido es que se va desarrollando una inteligencia histórica que permita discernir en qué herencias culturales se está inscrito. Se trata de una búsqueda de los orígenes, de la historia de la comunidad en que hemos nacido. Por eso la comprensión de sí es *narrativa*, pues comprenderse es apropiarse de la vida de uno, y para ello hay que hacer el relato conducido por otros relatos, en los que se nos entrega

el universo simbólico que sienta las bases necesarias para poder interpretar el mundo, a nosotros y a los demás.

Aprender a ser humanos es como aprender a leer y a narrar el mundo que percibimos como plural y diverso, por ello la propuesta consiste en entender a la educación como el relato de la formación de la subjetividad o de la identidad.

LA EDUCACIÓN COMO ACCIÓN
Y NO COMO FABRICACIÓN

Todo proceso de aprendizaje pasa por la acción que permite al sujeto verse, mostrarse, inscribirse en el mundo. Aprender no es imitar al otro en un acto de repetición que atiende a la voz de “Hazlo como yo” y que no pasa por la experiencia del que aprende, es responder a una hipotética demanda de “Hazlo conmigo”.

La cuestión no es promover la repetición, sino la recreación para hacernos constructores de lo nuevo, de un nuevo y original comienzo. De ahí que la educación como acción ética es libertad pues “evoca la creación de un mundo nuevo de posibilidades, de un nuevo comienzo, de la natalidad. El poder siempre abierto a la fuerza de lo que nace”.⁸

Esta forma de entender la educación de cara a la formación de la persona y del ciudadano se opone a la idea de la educación como fabricación y por lo mismo se distancia de la pedagogía tecnológica que es la que opera en una vida cotidiana colonizada.

Bárcena sostiene que esta educación, como configuradora del *homo faber*, se caracteriza por ser violenta y manipuladora, pues en sus relaciones instrumentalizadoras siempre hay que encontrar el carácter utilitario de todo.

Esta educación como fabricación de un producto es vivida como un proceso que se acaba con el tiempo y que, por lo mismo, tiene un comienzo y un fin determinado desde el principio.

⁸ *Ibid.*, p. 72.

Este fabricar al individuo para hacerle útil, no busca acompañarle toda la vida pues cuando termina, la identidad de este ser humano deja de construirse.

Aquí el individuo se fabrica como un objeto, de acuerdo a un modelo y mediante un proceso de manipulación, de represión cuyo fin es predecible. De esta forma el sujeto escapa al tiempo y surge el sujeto *sustancializado*, totalitario.

Debido a que este proceso es reversible, el objeto fabricado se puede sustituir por otro objeto fabricado pues, a fin de cuentas, son idénticos.

El drama de esta forma de educación, dice Ardent, no radica en la fabricación en sí misma, sino en la exportación que se ha hecho de la fabricación de objetos a todas las facetas de la existencia que caen bajo el principio de la utilidad, donde, lo que no sirve para algo, carece de sentido.

Esta fabricación educativa que se sostiene en una razón instrumental, responde en el discurso pedagógico a nombres como instrucción, currículo que sugieren el deseo de responder a una forma sistemática, evaluable, mensurable.

Pero la educación no es fabricación, es acción imprevisible en el sentido ardentiano, donde la acción y la palabra representan un segundo nacimiento que conlleva a la novedad, a la imprevisibilidad, a la irreversibilidad.

En tanto que el ser humano sea capaz de acción significa que cabe esperar de él lo inesperado, que es capaz de realizar lo que es infinitamente improbable.

La educación es acción si rompe lo previsto, si sorprende, pues eso es lo que hace único e irrepetible a cada ser humano.

Esta idea de acción como novedad está ligada al discurso del relato y, como tal se opone al adoctrinamiento y se opone a la máquina burocrática donde el funcionario no es responsable de nada ni de nadie, no tiene la culpa de nada, se limita a cumplir órdenes y hace oídos sordos a las víctimas. En la máquina burocrática el quién aparece subordinado a un *qué* donde la identidad está completamente determinada por la función que ocupa en su interior.

Recuperar la idea ardentiana de la acción para la educación permite superar esta razón instrumental, al devolver un lugar al sujeto de la acción, pues ésta sólo tiene sentido por el *quién* que la actúa, la narra y con ello configura una identidad a partir de la cual se revela a través de una acción libre que preserva lo mejor de su mundo, y lo transforma en una lógica de cuidado de sí y del otro que sólo es posible, como señala Victoria Camps, en el reconocimiento de una dialéctica inevitable entre la identidad personal y las identidades colectivas.⁹

LA FORMACIÓN DEL SUJETO CIUDADANO

Si la educación es entendida como aquello que posibilita que los sujetos realicen una acción libre y responsable, entonces a ella le corresponde una noción de formación congruente con el desafío que supone establecer un vínculo pedagógico, que no pretenda la fabricación en serie de individuos útiles y reemplazables.

Para los griegos formar verdaderos hombres era semejante a la tarea del alfarero que modela su arcilla. Decir *paideia*, era referirse a un proceso de construcción consciente, de la persona, de modelaje conforme a la *Idea* de ser humano. El educador, entonces era aquel que poseía la verdad, el *eidos* y la transmitía al educando indicándole la ruta hacia una meta que él conocía de antemano.

En la obra de Hegel la formación, en tanto *bildung*, adquiere un sentido diferente pues, desde su raíz, señala Yuren, está enlazada con el tema de la libertad y, por consiguiente de la *eticidad*,¹⁰ por ello, supone algo más que la apropiación o la simple lealtad a la cultura, implica también la contraposición del sujeto, su objetivación, es decir, la creación, la recreación o renovación de esa cultura, su negación.

Mientras la *paideia* se concibe como perfeccionamiento, positividad y acumulación, la formación, en el sentido hegeliano, es un proceso signado por la negatividad porque el sujeto, para constituirse, *ha de volverse* otro en su objetivación.

⁹ Victoria Camps, *Virtudes públicas*, Madrid, Espasa Calpe, 1990.

¹⁰ María Teresa Yurén, *Formación, horizonte al quehacer académico*, México, UPN, 1999.

Aquí, entonces el educador no es el artista que modela la pasiva arcilla, es el que pone a disposición del educando los medios para que el sujeto, al producir cultura, se produzca a sí mismo, transformando sus capacidades, sus formas de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender para desempeñar sus prácticas sociales.

La formación, desde esta perspectiva, habrá de entenderse como el proceso por el cual el sujeto se apropia de la cultura para emprender el esfuerzo de superarla, negándola, de modo que partiendo de sí mismo, pueda renacer siendo otro.

De esta manera se realiza la radical novedad ardentiana, pues cada educando en su proceso de apropiación de la cultura lo hace de una manera nueva y única, por eso no se puede hablar, en sentido estricto, de una ruta fijada de antemano.

De ahí que Filloux sostenga que la formación es también una experiencia compartida de la aventura,¹¹ pues no se puede esperar una absoluta correspondencia entre lo enseñado y lo aprendido. Cada sujeto recorre su propio camino a través de la duda que niega, que lo distancia de lo dado.

Si hay duda y negatividad en este camino, es porque la formación es constitución del sujeto mediante el ejercicio de su libertad y por eso supone desgarramiento, ruptura y desesperación.

Emprender este ejercicio de la libertad supone el reconocimiento y la expresión de las propias necesidades, del deseo, de la insatisfacción que da lugar al interés que es la base de todo aprendizaje.

¿Cómo entender aquí el papel de la enseñanza en relación con la formación?

En primer lugar, esta última no supone la inexistencia de la enseñanza, lo que hace falta es reposicionarla en una dimensión que no sea la de modelaje o fabricación.

La enseñanza concierne a procesos psíquicos de intercambio de información y adquisición de conocimientos a través del aprendizaje. En este sentido la formación no reemplaza a la enseñanza y esta últi-

¹¹ Jean Claude Filloux, *Intersubjetividad y formación*, Buenos Aires, Novedades, 1996.

ma no es equivalente a la primera, pero para que la enseñanza recupere su sentido no instrumental y utilitarista habrá que ponerla al servicio de la formación que, según René Kaës y Ferry se encuentra más allá de la mera adquisición de conocimientos pues se trata principalmente de la movilización de afectos, deseos, fantasías, vínculos.

Hay que reconocer la necesaria complementariedad entre enseñanza y formación pues si bien toda práctica requiere de saber y de saber-hacer, también requiere de formas de ser que orientan el sentido y el uso de las dos primeras ya sea en beneficio o en detrimento de sí mismo y de los otros.

Para Kaës los aprendizajes se sitúan a nivel de los conocimientos y técnicas mientras que la formación refiere al sujeto *a nivel de su ser en el saber*, que es también *el de su sentir consigo mismo y con los demás*.

Hacer posible la emergencia de sujetos, de ciudadanos, es decir, de sujetos comprometidos con el cuidado de sí y del otro, al parecer nos coloca en franca oposición a la lógica de la instrucción, es decir, de la transmisión en aras de la fabricación de individuos útiles y reemplazables que tan sólo son receptores de la acción de los mensajes.

Si ése fue el rasgo fundamental de modelo de escuela que se fue consolidando a partir del siglo XIX, es porque en él nunca existió el interés por hacer compatible el orden con la libertad y eso ha quedado ya muy claro en los muchos análisis de las instituciones educativas.

Pero más que cuestionar a la escuela como institución, habrá que remitirse a pensar las actitudes, las disposiciones relacionales que se ponen en juego entre el educador y el educando.

Con frecuencia hay entre ambos un desencuentro que no es más que el reflejo del desencuentro de cada uno consigo mismo. Esto genera un vínculo muy confuso, pues el primero cree que *su saber* le autoriza para ejercer el poder de controlar y el segundo asume que *su no saber* lo coloca en la posición de obedecer o rebelarse contra ese poder. Ahí no hay construcción posible de ciudadanía, esto es de sujeto de la acción, que puede asignar un sentido a su ser y a su hacer y, mucho menos, un sentido compartido con otros, sentido en el que se juega su destino personal y común.

Es en el reconocimiento y en la expresión de las necesidades y los intereses del propio educando donde radica el sentido de la enseñanza que no transmite información, sino que la pone a disposición del sujeto para su propia construcción en la realización racional de la crítica de lo existente.

La cultura enseñada, entonces, es sólo punto de partida para poder pensar el presente y proyectar el futuro, para que el sujeto se objetive en discursos, acciones y productos.

Filloux, también apoyado en Hegel, sostiene que la formación supone *un retorno sobre sí mismo* que implica pensamientos, sentimientos y percepciones sobre uno mismo y sólo puede hacerse con la mediación del otro.

Es sólo en la intersubjetividad que es posible volver sobre sí, transformándose.

Así, el aprendizaje, como un movimiento exterior de modos de ser o de pensar será sólo un material que posibilite la acción del sujeto como inscripción en el mundo, pero estos saberes, serán siempre resignificados a partir de la propia experiencia en un esfuerzo continuo de reinterpretación de la realidad y de sí mismo, de lo que ha sido o imagina ser, con relación a lo que imagina será, dándole un nuevo sentido a su deseo, a sus identificaciones.¹²

Pero este esfuerzo de resignificación y de puesta en cuestión de lo dado es impensable en soledad pues, como también sostiene Hegel, la formación está articulada al *reconocimiento de sí mismo en el ser del otro*.

El sujeto se transforma en la relación con otros y es ahí donde configura una identidad.

El otro, señala Anzaldúa, es el mediador de la cultura, es el referente imprescindible de la identidad del sujeto, y, a su vez, la identidad es la forma en que la cultura y la sociedad construyen a los sujetos que requieren para constituirse a sí mismas.

Por eso, añade Ramírez, la formación también ha de entenderse “como un complejo continuo y progresivo de identificaciones con los

¹² Raúl Anzaldúa, *Análisis de las relaciones de los maestros de educación básica*, tesis de doctorado en psicología social de grupo e instituciones, México, UAM, 2002.

otros, de apropiaciones y distanciamientos con sus modos de ser, de hablar, de sentir, de pensar la historia.”¹³ Este complejo continuo y progresivo supone un abrirse a otras perspectivas y encontrar puntos en común generales, más allá del provecho propio, en la disposición por atender a la generalidad, en el abrirse a lo colectivo.

Se trata de un proceso a la vez interno y externo al sujeto que transita entre el mundo interior y el social, entre el adentro y el afuera en una zona en la que puede surgir una nueva creación, una conocimiento sobre sí mismo desde y a través del otro, de los otros.

Este doble movimiento entre el afuera y el adentro no puede sostenerse desde el narcisismo sino en la inclusión de la alteridad.

El conocerse sólo es desde el reconocimiento en el otro. No hay sujeto sin otro sujeto que lo reconozca como sujeto, pues no puedo tener conciencia de lo que soy, sino es por intermedio de lo que el otro me devuelve de mí. Es decir, yo soy sólo si soy reconocido por el otro y reconozco al otro. Por eso las relaciones humanas implican una lucha por el reconocimiento, ya que es el reconocimiento que el otro tiene de mí el que me hace existir.

Esta lucha por el reconocimiento es constitutiva de sujetos, por eso es un elemento fundamental de la existencia misma del proceso de formación.

Este reconocimiento por parte del formador para que el formado pueda retornar a sí mismo, demanda, en primer lugar, una disposición a la escucha para que el formado, más que recibir órdenes, pueda pensar sobre lo que hace, sobre su significación, sobre los fracasos y los logros que vive. Es a partir de esta reflexión que se puede ayudar al formado a ir más allá de los conocimientos absorbidos. De nuevo aparece aquí la necesaria suspensión de la acción que señala Ardent para que ésta pueda ser pensada y encontrar su sentido y más aún, nombrada en la narración.

Por eso el docente, más que transmisor, es un acompañante del retorno sobre sí mismo que dispone los conocimientos para que el otro

¹³ Beatriz Ramírez Grajeda, “Imaginario y formación”, en Ana María Morales, *Territorios Ilimitados*, México, UAM-UAEM, 2003, p. 284

construya reinterpretaciones diversas sobre la realidad, pero para eso ha de reconocer sus propias expectativas, fantasías, analizar su práctica, sus posturas subjetivas para, diferenciándose del educando, pueda darle lugar mediante la escucha.

Cuando el educador puede silenciar, que no negar, sus propios deseos, entonces puede dar paso a la actividad imaginaria de sus educandos en el aula, hacerlos partícipes de su formación, permitiendo que emerjan sus historias particulares, dando lugar a sus dudas, su críticas, sus propuestas, sus creaciones que los hacen volver a sí mismos siendo otros.

Este retorno a sí no es, necesariamente, un proceso armonioso, lo más probable es que esté plagado de conflictos y desgarramientos. Pensar y preguntarse por lo dado es ruptura, es desprenderse del abrazo eterno de la certeza y quedarse, aunque sea por un instante, frente al vacío y la angustia de la duda, la que mueve a la búsqueda por otras respuestas, por otras formas de ser, por otros mundos posibles.

De ahí la necesidad del acompañamiento que empieza por reconocer la radical novedad del otro como posibilidad de un nuevo comienzo. De ahí también que haya que recibir al formado con *hospitalidad* para poderle hacer entrega del mundo mediante la enseñanza para que, en su proceso formativo, lo pueda negar y transformar, para que pueda narrar su propia y única versión.

La educación como se da hasta ahora, en lo general, sólo llega hasta un intento de entrega del mundo donde la evaluación no es más que la verificación de que el educando ha dado acuse de recibo. Pero ahí no hay formación, porque no hay transformación, sino certificación de información acumulada. De hecho, en la mayoría de las evaluaciones, ni siquiera sabemos si esa información ha sido apropiada por el educando, pues eso sólo podría saberse en el momento de conocer cuál es el uso que hace de esa información ante situaciones inéditas que se le presenten en su vida real, la de todos los días.

En la entrega unilateral del mundo al dócil y silenciado receptor no hay producción cultural posible, no hay reinterpretación, pues no hay lugar para la narración, que requiere de la suspensión del acto para que, al ser narrado, pueda ser mirado, pensado, descentrado y

nombrado de modo que el sujeto pueda dar cuenta de lo que le pasa y de lo que elige hacer con eso que le pasa.

El educador, entonces, ha de acompañar estos procesos, pero no de una manera pasiva, sino alentando la crítica, el asombro, el extrañamiento que se revela en el aliento suspendido del azoro.

En el seno de su vínculo con el sujeto en formación, el docente dará lugar a la duda, a la insatisfacción, al debate, favoreciendo, como dice Yuren, sus objetivaciones y sus propios esfuerzos de indagación, de descubrimiento, de sistematización, de argumentación, de creación, es decir de construcción y reconstrucción de la cultura.

En este sentido, añade, serán valiosos todos los recursos simbólicos y relacionales que favorezcan la síntesis del particular con el universal, es decir, de la persona total con la *genericidad*; aquellos que permitan elevar su nivel de conciencia y de autoconciencia, su capacidad de acción comunicativa, de racionalización social y, por lo mismo, que propicien la realización de su libertad genérica.

La libertad genérica es aquella que se ejerce en aras de responder a las llamadas necesidades radicales que es como Agnes Heller denomina a las necesidades sociales, las que atañen a la relación del particular con el género humano.

Estas necesidades se distinguen de las artificiales, las manipuladas, aquellas que frecuentemente van en sentido contrario al desarrollo del género y que, pese a su aparente diversidad, responden sólo a la necesidad de tener y que son las que promueve la lógica totalizante del mercado, instalando al individuo en el *yo hago lo que me da la gana*, en una noción perversa de libertad pues no hay libertad posible en aquello que, en lo inmediato nos satisface como individuos pero que nos aniquila como género, como especie.

Si la formación requiere de la alteridad es porque desde el otro nos constituimos. La vuelta hacia nosotros que ella supone, no es para quedar atrapados como *un ser en sí*, sino como un *ser con y para otros*, esos otros que, aun externos, nos habitan, nos constituyen y tejen con nosotros el sentido de la vida.

Bibliografía

- ARENDRT, Hannah, *La condición humana*, Barcelona, Paidós, 1993.
- ANZALDÚA, Raúl, *Análisis de las relaciones de los maestros de educación básica*, Tesis de Doctorado en psicología social de grupos e instituciones, UAM, 2002.
- ANZALDÚA, Raúl y Beatriz Ramírez Grajeda, *Vínculo maestro-alumno*, México, DGETI-SEP, 1993.
- BÁRCENA, Fernando, *El oficio de la ciudadanía*, Barcelona, Paidós, 1997.
- BÁRCENA, Fernando y Joan-Carles Mèlich, *La educación como acontecimiento ético*, Barcelona, Paidós, 2000.
- BERNARD, Honoré, *Para una teoría de la formación*, Madrid, Narcea, 1980.
- CAMPS, Victoria, *Virtudes públicas*, Madrid, Espasa Calpe, 1990.
- CARVALHO, Inés, Enrique Dussel y Alain Touraine, mesas redondas del Foro, el Debate sobre el sujeto, Cátedra Alain Touraine, Universidad Iberoamericana, Puebla, del 23 al 25 de junio de 2004.
- FERNÁNDEZ, Ana Corina, *Entre la nostalgia y el desaliento, la educación cívica desde la perspectiva del docente*, México, UPN, 2004.
- FILLOUX, Jean Claude, *Intersubjetividad y Formación*, Buenos Aires, Novedades, 1996.
- LEVINAS, Emmanuel, *La huella del otro*, México, Taurus, 2001.
- RAMÍREZ GRAJEDA, Beatriz, “Imaginario y Formación”, en Morales, Ana María, *Territorios Ilimitados. El imaginario y sus metáforas*, México, UAM-Azcapotzalco y Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2003.
- YURÉN, María Teresa, *Formación, horizonte al quehacer académico*, México, UPN, 1999.

Panel 4

Propuestas y experiencias en
educación cívica

Propuestas y experiencias en educación cívica

Silvia Alonso Félix

En Alianza Cívica entendemos por educación cívica el conjunto de acciones llevadas a cabo por diferentes instituciones y organizaciones sociales que tienen como objetivo el desarrollo de actitudes, valores, principios y normas de convivencia democrática, que alienten en los individuos la pluralidad y la tolerancia hacia quienes pueden formar diversas alternativas políticas y de gobierno, sin que se impongan los valores de las mayorías a las minorías. De alguna manera, significa un proceso de organización y de participación consciente de los ciudadanos en los asuntos del país.

Desde Alianza Cívica nos interesa contribuir al desarrollo de actitudes y valores que proporcionen bases firmes para formar ciudadanos informados que promuevan y exijan el cumplimiento de sus derechos y sumen sus responsabilidades individuales y colectivas.

Ubicamos como parte de las funciones de la educación cívica, el de dar a conocer a la ciudadanía las normas jurídicas, los derechos fundamentales y las responsabilidades que rigen la sana convivencia en comunidad así como sus estructuras e instituciones.

Sin embargo, la función de la educación cívica no debe acotarse sólo a informar sobre derechos y responsabilidades, debe promover además la formación de una conciencia crítica en la ciudadanía, que le permita analizar su contexto y participar de manera crítica y propositiva en los asuntos públicos.

A partir del conocimiento y la reflexión crítica de los valores democráticos, debe sentar las bases para la construcción de ciudadanía y una sociedad civil participativa que conozca, promueva y asuma el compromiso de cumplir con sus responsabilidades en lo individual y lo colectivo.

Creemos importante establecer una relación directa entre educación cívica, participación ciudadana y gobernabilidad democrática ya que en la medida en que la ciudadanía conozca y ejerza sus derechos y responsabilidades, y que los funcionarios y representantes ciudadanos, respetuosos de sus responsabilidades como servidores públicos, mantengan informada a la ciudadanía sobre su gestión, se estará favoreciendo una relación corresponsable entre gobierno y sociedad civil, lo que sin duda se reflejará en la disminución de la tensión entre autoridades y ciudadanos.

Incentivar la participación ciudadana y, a través de ella, desarrollar la conciencia crítica y propositiva de la ciudadanía debe ser uno de los objetivos centrales de la educación cívica. En los espacios en que se deban de tomar las decisiones que afectan a toda la ciudadanía, la participación ciudadana se convierte en el método más legítimo para hacerlo. Desafortunadamente en México no se cuenta con instrumentos de democracia directa que posibiliten al ciudadano común y corriente participar en la toma de decisiones de asuntos de interés público.

Una característica de la evolución de los regímenes democráticos es la ampliación y la profundización de mecanismos que permiten la participación de la ciudadanía en la toma de decisiones del Estado, sin violentar el principio de representatividad, más bien complementando con el reconocimiento de mecanismos que favorecen la participación y / o expresión de la ciudadanía, con relación a decisiones colectivas.

Según Tocqueville, la implicación ciudadana en todo tipo de asociaciones constituye un rasgo distintivo del régimen democrático. Para John Dewey la democracia no es únicamente un sistema de reglas e instituciones, sino un conjunto de prácticas participativas dirigido a la creación de autonomía en los individuos y a la generación de una forma de vida específica.

En general, la participación es y debe ser un valor clave de la democracia pues favorecerá que la ciudadanía se involucre corresponsablemente en la vigilancia de la gestión y dé seguimiento a las

decisiones y actividades que afectan la vida en comunidad así, la participación ciudadana también contribuye al fortalecimiento del tejido social comunitario.

Todo ello tiene efectos positivos para el surgimiento de otros valores importantes para la convivencia colectiva: la solidaridad y subsidiaridad, el diálogo, respeto, negociación, tolerancia, entre otros.

A participar se aprende participando, de tal manera que los ciudadanos serán participativos, responsables y solidarios, únicamente si se les da la oportunidad de hacerlo mediante su implicación en diversos espacios políticos de deliberación y decisión. En la medida que cada vez más ciudadanos estén implicados en este proceso, mayor será la fortaleza de la democracia, mejor funcionará el sistema, tendrá mayor legitimidad, y capacidad para inhibir y controlar la corrupción e impunidad.

La educación cívica y la consiguiente participación ciudadana adquiere mayor importancia en el actual contexto donde la mayoría de las instituciones públicas, incluidos los partidos políticos, están tan desprestigiados y cuando han salido a la luz indignantes casos de corrupción.

En Alianza Cívica consideramos que en México aún existe un déficit importante en educación cívica y que aun cuando existen experiencias exitosas en la materia impulsadas por diversas instituciones públicas y privadas, éstas no han logrado impactar a toda la ciudadanía y no siempre han centrado su interés en estudiar y promover la participación ciudadana como un elemento de la práctica democrática.

Desde hace años, diversas organizaciones civiles, incluida Alianza Cívica, han asumido como parte de sus tareas, el impulso a procesos educativos no formales encaminados a la formación de una cultura democrática.

La propuesta de educación cívica impulsada por Alianza Cívica ha estado centrada principalmente en los siguientes postulados:

- La generación de procesos educativos para fortalecer una actitud de mayor corresponsabilidad ciudadana.

- El diseño de metodologías e instrumentos sencillos y accesibles encaminados a promover la participación ciudadana en los asuntos públicos.
- Organización de diversas consultas ciudadanas en torno a diversos temas de interés colectivo:
 - Consulta del 26 de febrero de 1994 sobre juicio a Carlos Salinas de Gortari.
 - Consulta sobre el préstamo de Estados Unidos y la paz en Chiapas, en la que participaron cerca de 700 mil personas.
 - Consulta Nacional por la Paz y la Democracia, realizada el 27 de agosto de 1995. En esta ocasión participaron 1 millón 200 mil personas.
 - Consulta realizada para conocer el sentir de los universitarios por el destino de la UNAM a principios de este año.
 - Referéndum por la Libertad (septiembre-noviembre de 1995), para respaldar una propuesta de estrategia económica alternativa, elaborada por diversas organizaciones campesinas, ciudadanas, académicas y empresariales. Se obtuvieron 428 mil 345 adhesiones ciudadanas en todo el país.
- Ejercicios de vigilancia ciudadana para promover la transparencia pública y la rendición de cuentas en la gestión de gobierno.
- Movilización de miles de ciudadanos voluntarios en diferentes iniciativas nacionales.

Alianza Cívica a partir de sus iniciativas, ha ido construyendo una identidad cívica, plural y comprometida con la democracia, ha desarrollado metodologías e instrumentos serios de participación e “investigación” ciudadana¹ y generado una red nacional de grupos y movimientos ciudadanos en todo el país que confluyen en torno a proyectos

¹ El monitoreo de medios de comunicación, que hoy es actividad institucional del IFE, surgió de la experiencia de la Academia Mexicana de Derechos Humanos, incorporada a Alianza Cívica en 1994, la guía de observación electoral basada en una muestra estadística representativa y el conteo rápido del resultado electoral, así como la realización de las consultas nacionales en febrero y agosto de 1995, son ejemplos claros en este sentido.

comunes y se fortalecen en su agenda local por la articulación en el espacio nacional.

Alberto Olvera², en un estudio de caso realizado sobre la experiencia de Alianza Cívica, plantea que, Alianza Cívica a partir del impulso de la participación ciudadana “creó nuevas formas de política de la influencia en México, entre ellas la observación electoral en gran escala, las consultas públicas a la ciudadanía sobre temas de interés nacional y local, la vigilancia del ejercicio de gobierno...” que contribuyó a crear una cultura cívica moderna y abrir espacios públicos y formas de acción ciudadana que fueron más allá de los derechos políticos formales e incidieron en la reconstrucción de la ciudadanía y gobierno. Emergió así un concepto de ciudadanía que trascendía los derechos políticos instituidos y devenían movimiento instituyente de prácticas y símbolos que contenían un nuevo reclamo de derechos.

Ubicamos que en la educación cívica debe promoverse el uso de estrategias educativas que involucren activamente a la ciudadanía, lo que se ha dado en llamar “educación en la acción”.

En la actualidad abundan las estrategias didácticas; sin embargo, no todas son capaces de promover el aprendizaje para una participación activa en y de la sociedad.

Las investigaciones más recientes apuntan hacia los siguientes rasgos fundamentales para la pedagogía de la educación cívica: fomento del aprendizaje mediante la experiencia; integración intencional de los valores, que deben ser explicados y defendidos por los educadores; fomento del pensamiento crítico y de la reflexión, a la vez que se anima a los alumnos a la elección personal y a la defensa de sus valores; creación de espacios que favorezcan el aprendizaje de una participación activa en el ámbito social.³

Desde Alianza Cívica consideramos que estas estrategias de educa-

² Investigador de la Universidad Veracruzana y ex integrante de la Coordinación Nacional de Alianza Cívica.

³ Rafael del Águila, *La participación política como generadora de educación cívica y gobernabilidad*, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 12, 1996.

ción cívica son las adecuadas para conseguir ciudadanos democráticamente participativos.

Por ello y con su identidad histórica y logros obtenidos, Alianza Cívica, se propone ahora, relanzar una nueva etapa como organización que promueve la participación y conciencia ciudadana mediante nuevos medios y metodologías creativas, adecuadas a los nuevos contextos, y desarrollar iniciativas que fortalezcan y generen nuevos liderazgos de grupos y movimientos ciudadanos en diferentes partes del país.

Se busca generar mayor conciencia y participación ciudadana en el debate de los asuntos públicos en México con el objetivo de promover formas creativas de participación ciudadana especialmente entre los jóvenes, a través de instrumentos de comunicación basados en las tecnologías de información y comunicación.

En esta nueva etapa se retoman los principales aprendizajes de la historia de Alianza Cívica y su aporte a la democratización en México, especialmente la identidad cívica democrática, la generación de metodologías de participación ciudadana y la articulación en red de grupos y organizaciones locales.

Se buscará también dar identidad y consistencia propia a estas formas creativas de participación ciudadana para darles permanencia y sentido de mediano plazo como instrumentos efectivos de conciencia, movilización, adhesión y presión ciudadana a favor de la democracia (por ejemplo: “Proyecto Ciudadanía” como modelo de comunicación, participación y expresión ciudadana).

En ese sentido, las actividades a impulsar constituyen una especie de “proyecto piloto” que permitirá extraer conclusiones y enseñanzas, así como la generación de formas de participación con “marca” o identidad propia que puedan ser multiplicadas y replicadas durante los próximos años en nuevas iniciativas de participación ciudadana.

Finalmente, anotaría que para lograr éxito en cualquiera de las iniciativas de educación cívica y de participación y movilización ciudadana a impulsar, se tienen que atender entre otros los siguientes desafíos:

- La articulación interinstitucional pública y de la sociedad civil, para el impulso de una estrategia de educación ciudadana que considere la realidad nacional así como las diferentes perspectivas y enfoques, asegurando calidad, cobertura y seguimiento.
- Desarrollar indicadores que permitan monitorear la calidad e impacto de las estrategias de educación ciudadana que desarrollan las instituciones públicas autónomas, los partidos políticos y las organizaciones civiles, tanto en el ámbito formal como no formal.
- Realizar estudios a profundidad sobre el papel de los medios de comunicación en el proceso de educación cívica en nuestro país y en la medida de lo posible, convertirlos en aliados en la construcción de una cultura política éticamente responsable.

Propuestas y experiencias en educación cívica

Víctor Manuel Durand Ponte

En esta ponencia voy a referirme a la formación cívica, que entiendo como un proceso más amplio, de mayor envergadura, de la conformación de la ciudadanía. En la formación cívica, una de las dimensiones fundamentales es sin duda la educación y en especial la educación cívica, pero no es la única dimensión y creo que en nuestra realidad no es tampoco la más importante.

Hay otras dimensiones que tienen que ver con la socialización previa en el ámbito de la familia, en el barrio, en la escuela, en el trabajo y en la exposición a los mensajes que se transmiten en los medios de comunicación masivos. Con independencia de la educación cívica, incluso en su ausencia, como aquí se ha mencionado, hay en toda sociedad una formación cívica que los ciudadanos adquieren en sus múltiples interacciones sociales.

Mi tesis es que sólo conociendo los determinantes de la formación cívica, se puede diseñar de manera correcta una estrategia para llegar hacia el tipo ideal del ciudadano que queremos, incluyendo en esta estrategia, por supuesto, los programas de educación cívica.

Para mostrar la pertinencia de la tesis, me voy a referir a dos experiencias de investigación. La primera es una investigación que realicé en el año 2000 acerca de la formación cívica de los estudiantes de la UNAM, en la cual mediante el estudio etnográfico analizamos distintos planteles, aproximadamente 15 planteles de la UNAM y con la aplicación de una encuesta diseñada para el análisis de la cultura política, hicimos el análisis de la educación cívica o de los valores, la segunda investigación, la que ahora me ocupa, es un estudio sobre cómo se realiza, cómo se lleva a cabo, el ejercicio de la ciudadanía en la delegación Xochimilco.

Al final presentaré algunas consideraciones para tratar de redondear esta idea acerca de la problematización de la formación de la ciudadanía.

Antes de entrar a los primeros resultados, permítanme expresarles qué es lo que yo entiendo por formación cívica, cuáles son sus elementos centrales.

Para ser un ciudadano participativo cívico, se requiere tener valores políticos democráticos, respeto de las reglas democráticas, lealtad al régimen político democrático, aceptar la incerteza de los resultados electorales o en la competencia por el poder, valorar que los conflictos políticos se resuelven sin acudir a la fuerza, ateniéndose al derecho y a las reglas institucionales y portar valores sociales modernos que sean tolerantes, que acepten la pluralidad y la diferencia, que estén libres de prejuicios respecto a las minorías.

Además, el individuo debe contar con destrezas y habilidades necesarias para participar en la vida pública, debe saber escuchar, debe poder comunicar sus puntos de vista y sus opiniones, debe poder razonar y evaluar de manera racional e independiente sobre los asuntos públicos y para tomar sus decisiones debe tener la capacidad de informarse acudiendo a los medios de comunicación de masas o asistiendo a organizaciones específicas y participando en eventos públicos, debe saber trabajar en grupo, formar consensos y llegar a acuerdos.

El individuo además debe contar con los conocimientos básicos sobre el país, historia, geografía, asuntos contemporáneos sobre el sistema político, sobre las funciones prácticas del gobierno y su relevancia, sobre sus principales instituciones, actores y sobre las políticas públicas al menos de aquellas que afectan sus intereses personales o de grupo.

El ciudadano debe tener además una personalidad que le posibilite su participación, debe confiar en sí mismo y poseer una alta autoestima, sin la cual su participación e interés en la política se ve limitado.

Esta definición es una especie de tipo ideal a la que uno quiere llegar a través de un proceso de formación, diseñado institucionalmente para lograr una democracia respaldada en una ciudadanía activa y participante.

Ahora paso al análisis concreto, para ello voy a confrontar este tipo ideal con lo que yo encontré en la universidad y con lo que he encontrado en el análisis de la delegación Xochimilco.

El primer elemento que destacó en la universidad (insisto que es la universidad del año 2000, no es la universidad que ha transcurrido en los últimos años, la cual no podría afirmar si es igual o no) es que no había en la institución la más mínima noción de educación cívica, ni el más mínimo compromiso con la formación cívica, la formación cívica que de hecho existe, que se da, era un proceso espontáneo, creado al azar, que dependía de donde el alumno se ubicaba, sin importar la idea de que era una institución que se pretende falsamente homogénea o general.

La educación o la formación cívica de los muchachos está profundamente determinada por sus antecedentes, por el tipo de familia que tuvo, el barrio en donde vivió, la escuela básica en la que participó, así como la experiencia que le dejó su vida escolar, antes de llegar a la universidad y su experiencia como ciudadano, como votante en aquellos que ya tienen edad para hacerlo.

Otra característica importante es que, dados los antecedentes autoritarios del régimen político anterior, dada la cultura autoritaria que acompañaba ese régimen, la gran mayoría de los estudiantes de la UNAM tienen fuertes rasgos de cultura autoritaria.

Tienen poco aprecio por la democracia, tienen poco aprecio por las reglas de carácter democrático, privilegian a los líderes duros, privilegian el respeto acrítico a la autoridad, etcétera.

Otro elemento que también resalta, y que hace una diferenciación interna en la UNAM muy fuerte, es el trabajo dentro del aula. Como ya ha sido demostrado en la literatura que existe sobre el tema, el trabajo del aula es quizás el momento más importante de la formación cívica. Es donde el alumno aprende a participar, aprende a razonar, aprende a participar críticamente o aprende a obedecer. En este sentido las experiencias en la UNAM son muy ilustrativas de ello.

Antes de entrar a la cuestión de comentar estos puntos específicos en la UNAM, quisiera yo recordar la experiencia que hasta ahora se da,

de cómo se enseña el artículo tercero constitucional, como si hubiese existido siempre en México un régimen democrático, un sistema democrático que no sólo hace referencia al sistema y a las reglas del juego, sino también a una forma de vida, lo cual a mí (cada vez menos, pero todavía) me parece absolutamente incorrecto e irreal.

Desde luego que este trabajo en el aula es siempre más nocivo cuando las reglas dentro del aula son autoritarias, el profesor no puede ser interpelado, que no permite la participación, etcétera.

Les voy a narrar, muy rápidamente, nada más la experiencia de tres facultades de Ciudad Universitaria y una escuela nacional que es Enfermería, las facultades fueron Derecho, Ingeniería y Filosofía y Letras.

En el trabajo etnográfico en este análisis del día a día, de cómo se participa en la escuela, cómo se trabaja en el aula, cómo se usan los salones, cómo se usan los patios, cuál es la relación entre los distintos alumnos, encontramos relaciones y diferencias realmente importantes. El trabajo en el aula. Hay dos diferencias diametralmente opuestas. En la Facultad de Derecho el profesor llega, da su clase y no permite la más mínima pregunta. Para ello dice que están los libros, no admite inclusive visitas fuera del aula para aclarar los datos, es una relación estrictamente autoritaria. La relación del saber es una relación con un saber estrictamente codificado, el cual no puede ser criticado, debe de ser aprendido, debe de ser memorizado.

En el lado opuesto encontramos a Filosofía, donde la autoridad tiene poco que ver con el hecho de ser maestro y sí con el saber ser maestro y este saber se expresa en ocasiones de manera más clara y más eficiente en los pasillos que en el aula, esto es, en el debate informal con los alumnos, en donde se está en condición de igualdad, como dos ciudadanos en donde se aprecia al profesor y en donde se asume, digamos que es una autoridad por su saber.

En el caso de Ingeniería es muy parecido al caso de Derecho, aunque no es tan extremo y en el caso de Enfermería es un poco más parecido al de Filosofía. En fin, el aprecio que los alumnos tienen por la participación en el aula y por lo que es la autoridad es diametralmente distinto en las distintas escuelas.

Otro elemento es cómo se ocupa el espacio. En la Facultad de Filosofía uno puede llegar con un cartel de cualquier cosa y pegarlo en cualquier lugar, en la Facultad de Derecho está estrictamente prohibido pegar nada en ningún lugar, ni en los baños. En ese sentido, el espacio público no existe como espacio público, es un espacio privado de las autoridades de la Facultad y es más o menos similar en la Facultad de Ingeniería.

Otro aspecto que también es importante: las relaciones sociales entre los alumnos y entre los distintos miembros de la comunidad en la distintas facultades. En la facultad de derecho las relaciones son muy estratificadas y hay un enorme prejuicio, primero contra las mujeres y segundo contra los grupos de alumnos pobres, hay un elitismo claramente definido.

La relación con los trabajadores administrativos es una relación como de patrón con peón, el trabajador administrativo es el que debe de cumplir con su servicio, no así en la Facultad de Filosofía, donde los niveles de tolerancia y de indiferencia son mucho mayores. Hay que reconocer, sin lugar a dudas, que la Facultad de Derecho suele ser una facultad limpia, ordenada, tranquila, donde funcionan las listas, los profesores llegan a tiempo, todo lo contrario de la Facultad de Filosofía. Ingeniería vuelve a ser más parecida a Derecho y Enfermería más parecida a Filosofía, sin llegar a estos extremos que les estoy narrando.

Es muy importante un punto que tiene que ver con el análisis de la ciudadanía. Me refiero a la concepción de lo público, es decir la idea de que hay un espacio que es un espacio estatal, gubernamental que por lo tanto no tiene propietarios privados y que se puede o se debe usar para el ejercicio de la ciudadanía.

Esto es, no sólo la participación en elecciones o en la toma de decisiones, sino también en la discusión en el ámbito de la relación. Voy a poner dos ejemplos, uno que no es de las facultades sino de un CCH que estudiamos, el CCH Oriente, donde el espacio público es considerado como algo que es ajeno, o sea no es de los alumnos, el plantel no es de ellos, es de la UNAM o es del gobierno y por lo tanto no hay por qué respetarlo, todo está pintado, todos los vidrios están tallados, todo

es terriblemente sucio, no hay respeto por ningún espacio, ni en el aula, ni en los jardines. Es algo que no es nuestro, que no tiene que ver con nosotros, si quieren cuidarlo, que lo cuiden las autoridades.

En el otro extremo, tenemos este espacio público que ya hablé, de Derecho. Es un espacio que no es público, porque la gente no vive ahí, la gente transita para ir a sus aulas o para el estacionamiento, pero no hace vida común ahí y hay un espacio público digamos, que es propiamente ciudadano, que es como el de la Facultad de Filosofía en donde cada espacio es aprovechado para discutir, es aprovechado para comunicarse, poniendo carteles, poniendo debates, poniendo posiciones, generando identidades, etcétera.

Este elemento de cómo se establece lo público, es fundamental. Sin lo público no hay ciudadanía, los lugares internos no permiten el ejercicio de la ciudadanía. Desde luego, tenemos que reconocer que cada una de las facultades tienen mucho que ver con el perfil profesional, con la actividad que van a ejercer los alumnos; entonces es muy diferente el perfil y la imagen que se forma un abogado de pretender ser ministro de la Suprema Corte o secretario de gobernación, con un filósofo, que si bien le va, puede ser profesor de tiempo completo de su facultad.

En consecuencia las ideas de autoridad, las ideas de lo que uno debe ser, pues son muy distintas. Entonces, vean ustedes como dos facultades que están pegadas físicamente en Ciudad Universitaria pueden ser tan diferentes, pueden ser en términos de ciudadanía y de formación ciudadana tan distintas.

Finalmente, quiero referirme a algo que ya no tiene que ver tanto con Ciudad Universitaria, que es un lugar aislado, más o menos protegido, pero que sí es relevante en los otros planteles, sobre todo en las preparatorias y en las escuelas nacionales en donde el ambiente externo, en donde está, es determinante para la formación. El número de porros, el número de bares, el número de antros, el número de vendedores de droga etc., hace que la autoestima de los alumnos varíe y que la identidad de ellos con su institución y de ellos con la escuela varíe muchísimo. Los mayores niveles de identidad y de autoestima están en

la Facultad de Derecho, ser un ciudadano ideal no siempre parece ser lo mejor para que uno le vaya bien en la vida.

Ahora paso a narrarles mi experiencia en la delegación Xochimilco. El perfil de lo que yo les dije que debe ser el tipo ideal de ciudadano, tiene como presupuestos al menos tres elementos fundamentales.

El primero es un Estado de Derecho, es decir un Estado donde el derecho se cumpla. Donde la gente puede calcular su acción, su actuar político o ciudadano o social en términos del derecho. Sabe que si alguien viola el derecho va a ser punido, sabe que alguien afecta sus derechos, va a ser remediado por el Estado.

En segundo lugar, exige un régimen democrático, esto es, donde la ciudadanía se pueda ejercer a través del voto y de la participación para la toma de decisiones de políticas públicas y finalmente, ese elemento que yo ya relevaba que es la necesidad de un espacio público.

Cuando nosotros vamos a la delegación Xochimilco, pero también en cualquier otro rincón de este país, vemos que hay una discrepancia muy grande entre lo formal y lo real. Formalmente en términos de las normas, en términos del derecho instituido, en términos de la constitución, nosotros tenemos estos tres elementos, no tenemos ningún problema en nuestra parte formal. Pero sí en lo real, pues tenemos los tres elementos muy a medias y éste es el gran problema que nos vamos a encontrar. El Estado de Derecho es precario, todo mundo sabe que el derecho no se cumple a cabalidad, que la justicia tiene enormes fallas. Ahora que se está haciendo la reforma del sistema judicial en la Cámara, se vuelve a decir una y otra vez lo mismo de siempre, que no funciona, que el Ministerio Público no sirve, que los jueces son venales, etcétera.

Pero en mi investigación, y es lo que voy a tratar de demostrar, lo que se reproduce es la ilegalidad, no el derecho, lo que nosotros vemos en el día a día de cómo los ciudadanos viven su cotidiano Xochimilco es cada vez más en zonas de ilegalidad.

El régimen democrático también está ahí, es innegable, la presencia de este instituto es una institución que nos habla claramente de ello y de su esfuerzo, pero también tenemos que el voto es limitado,

que hay clientelismo, que hay compra y control de voto, que hay intercambio de favores, que hay el favor como una forma de negar el derecho y esto cada vez se aplica a porciones más amplias de los habitantes de la delegación Xochimilco y el espacio público es un espacio que como voy a tratar de demostrar muy rápidamente, está siendo rápidamente privatizado.

En Xochimilco nosotros tenemos como áreas de ilegalidad y quisiera yo hacer énfasis, es el término, para mí no es peyorativo, es una situación social innegable, el ser ilegal es más normal en este país, que ser legal, el trabajar en el mercado informal es más amplio que trabajar en el formal.

Entonces tenemos como grupos fundamentales los vendedores de calle, los transportes tolerados, bicitaxis, que hay más de 5 000, los taxis de montaña que son todos los que dan el servicio a los asentamientos irregulares, los asentamientos irregulares tanto en la zona de la chinampa como en la zona de la montaña y finalmente, pero cada vez con mayor presencia la venta de drogas al menudeo.

Estos grupos que son cada vez más frecuentes en la delegación, generan la negación de derechos de otros ciudadanos o de los ciudadanos que viven en la delegación. Hay problemas con el libre tránsito, la gente no puede circular, no sólo por los problemas del transporte tolerado, sino porque los ambulantes se ponen en las calles y no sólo cierran las calles, sino que se ponen afuera de la cochera de las personas, entonces no pueden circular con sus coches, tienen que dejar sus coches lejos del lugar, niegan el derecho al uso de su propiedad. Generan un déficit en los derechos de la seguridad pública, que se supone que el Estado está obligado a otorgar a los ciudadanos y generan la competencia desleal.

Entonces no hay sólo esta zona de ilegalidad que es cada vez más evidente y más clara, sino que también hay una negación de los derechos de otros ciudadanos, por lo tanto el Estado de Derecho es erosionado permanentemente, esa ilegalidad se expande.

Cuando una persona afectada, que tienen sus derechos negados, porque se le puso un puesto fuera de su casa, porque no lo dejan tran-

sitar en su calle etc., o porque se puso una tiendita de narcotráfico ahí cerca, y si va al Ministerio Público lo más seguro es que no reciba justicia. Los casos que nosotros conocimos en ninguno el vecino afectado ha ganado.

O sea, la justicia no le sirve para poder solicitar que sus derechos sean respetados, ¿qué es lo que se ve? Lo que se ve es esa privatización del espacio público, de las calles, de los parques, de la explanada de la delegación, etc., que es tomada por estos grupos de trabajadores de distinta naturaleza.

Entonces, lo que vemos como relaciones, no son las relaciones ciudadanas, vemos relaciones clientelares entre las autoridades y los líderes de las organizaciones, ya sea de vendedores, ya sea de transportistas, ya sea de cualquier cosa. Por supuesto sobresalen los asentamientos irregulares, muchos de ellos promovidos y protegidos por las propias autoridades.

Lo que vemos es una negociación de lo público, todo se negocia, no es con base en el derecho. El trabajador que tiene su puesto puede estar ahí, si el líder negoció un acuerdo con las autoridades de la delegación, para que le permitan estar y va a ser vigente mientras no cambie el delegado o no cambie el funcionario, y que diga de repente, bueno pues ya no van a estar aquí, y ahora se me van. Bueno, se van. Después van a rehacer el acuerdo y lo mismo es con los transportistas, o con los líderes de los asentamientos irregulares.

Esto tiene dos consecuencias muy importantes. Primero, la destrucción de la ciudadanía y después el debilitamiento de la autoridad. La autoridad que tiene esta capacidad para negociar se vuelve débil, porque es sujeta de chantaje de cualquier grupo que tenga la capacidad para cerrar la calle, para cerrar la carretera, para tomar la delegación.

Entonces, el delegado no tiene el derecho como respaldo, tiene esta capacidad de negociación, tiene esta capacidad de llegar a acuerdos. Entonces, lo que yo veo en esa delegación, lo que yo veo en mi ciudad, no es el crecimiento de una ciudadanía, es digamos el crecimiento y la reproducción de una sociabilidad basada en la ilegalidad, en el acuerdo, en las relaciones autoritarias.

Traigo esto a colación porque me parece que si nosotros negamos esta realidad, si nosotros no tomamos en cuenta estos determinantes, nosotros podríamos tener un ciudadano muy bien educado, pero que a la hora que lo sacamos a la calle no va a saber qué hacer, porque no sabe cómo negociar, no sabe dónde corromper bien, o cómo moverse para que pueda tener éxito en su vida.

En ese sentido, nosotros tendremos que tener una estrategia de promoción de la democracia como sistema de vida, como sistema político, como sistema de relaciones sociales. Creo que en este espacio la educación cívica es sin duda muy necesaria.

Reflexiones sobre la formación cívica desde la experiencia de Hagamos democracia

Karina Velásquez Figuera

En 1999, se produce en Venezuela un cambio constitucional llevado a cabo a través de una Asamblea Nacional Constituyente, se introducen modificaciones en la nueva carta magna que impulsan la participación directa de los ciudadanos en el sistema democrático.

El preámbulo de dicha Constitución dice que uno de los propósitos perseguidos con la refundación de la República es establecer una sociedad democrática, participativa y protagónica. La Constitución anterior promulgada en 1961 establecía una democracia representativa, que estaba fundamentada en los partidos políticos, ésta mantuvo un sistema democrático “estable” durante 40 años. Dicha Constitución basó su diseño en el hecho de que los venezolanos no poseíamos cultura democrática, ya que los regímenes autoritarios habían ocupado buena parte de nuestra historia republicana, por lo que el sistema representativo era a juicio de los legisladores la forma más conveniente de participación.

Lo cierto es que la sociedad venezolana como proceso natural fue creciendo, el país tuvo un desarrollo económico que permitió crear una clase media importante, la sociedad se fue haciendo más compleja y la rigidez de la ingeniería constitucional no permitía la apertura de nuevos canales de participación para una nueva generación que había crecido en democracia, que no se sentía satisfecha con sus representantes y que tenía la necesidad de participar en la construcción del país más allá de los partidos políticos.

Es así como empiezan a darse cambios, se crea la Comisión Presidencial para la Reforma del Estado, que impulsa el proceso de descentralización, los movimientos de organizaciones civiles se van haciendo más evidentes, pero este proceso es lento e insuficiente, la insatisfacción crece y el sistema colapsa, se dan revueltas populares y golpes de estado, el sistema bipartidista imperante se quiebra y comenzamos a elegir candidatos antipartidos, así llegamos al actual presidente Hugo Chávez y como mencioné anteriormente a través de una Asamblea Nacional Constituyente nace la Constitución de la ahora nombrada República Bolivariana de Venezuela fundamentada en la democracia participativa y protagónica como respuesta al modelo anterior.

Los profundos cambios impulsados por la nueva constitución, demandan de la gente mayor participación.

La participación ahora va más allá de los procesos electorales, por lo que crece la necesidad de aprender a participar con las nuevas herramientas constitucionales que tenemos.

De allí que surjan muchas organizaciones con el objetivo de canalizar las iniciativas de participación, fomentar los valores democráticos, fortalecer a la sociedad civil y a los partidos políticos para mantener un sistema democrático más sano y estable. Cada uno de los proyectos ejecutados han sido formulados con ese fin. Por mencionar algunos:

- Capacitamos testigos electorales, por ser la única voz que tienen los partidos políticos en el proceso electoral.
- Realizamos encuentros entre las organizaciones que trabajan con personas con discapacidad y los líderes políticos para que incluyan en sus agendas las demandas de este grupo.

Hay mucho por hacer pero los recursos no son suficientes, así que trabajamos en red, formando parte de “Visor Participativo”. A través de esta red se centralizaron los programas de formación que cada organización dictaba y se elaboró un material común que permitió impartir talleres en las comunidades que incluían:

- Marco Jurídico de la Participación Institucional en Venezuela
- Medios de Participación
- Consejos Locales de Planificación Pública
- Consejos Comunales
- Cómo Elaborar Proyectos
- Negociación y Resolución de Conflictos
- Control Social de la Gestión
- Transparencia Municipal

Ahora, más allá de las estrategias para introducir un proyecto o controlar el gasto municipal, la situación en Venezuela mostró la necesidad de hablar sobre valores fundamentales para la democracia y de explicar conceptos que suenan mucho pero que pocos comprenden como son Estado de Derecho y separación de poderes.

Así nace Democracia entre Nosotros, este programa en principio comprendía cinco módulos que trabajan de manera sencilla y dinámica:

- Tolerancia
- El Poder del Ciudadano
- Sociedad Civil
- Estado de Derecho
- Separación de Poderes
- Actualmente se integraron dos módulos más: Libertad y Democracia y Liderazgo y Democracia.

Este año el programa lo hemos dictado 24 organizaciones de nueve estados, capacitando aproximadamente a 5 000 personas.

¿Cuál ha sido la experiencia de nuestra organización en el trabajo de formación a las comunidades, en un país políticamente polarizado?

1. Buena parte de la población no conoce lo que implica ser ciudadano, somos ciudadanos por derecho más no por formación.
2. Más allá de las ideologías o referencias políticas se conforman espacios para el diálogo entre los asistentes, la gente necesita conver-

sar sobre estos temas y cuando se privilegia el respeto se pierde el miedo y las conversaciones son interesantísimas.

3. Existe la necesidad de hacer de estos temas propios, cuando explicamos por ejemplo, el módulo de Tolerancia como un valor importante en las relaciones humanas, lo hacemos con referencias cercanas, la tolerancia con uno mismo, la tolerancia en el hogar, pasando por los vecinos, el trabajo la comunidad, etc. El sentido de apropiación del concepto es instantáneo.
4. Hay que bajar el lenguaje, la política se ha convertido para bien o para mal en una acción mediática, por lo que buena parte del fracaso de nuestros políticos se debe a que su lenguaje está divorciado de la gente. Se hacen promesas, se piden sacrificios en nombre del sistema democrático, del Estado de Derecho, de la separación de poderes etc., y la población en su mayoría no se siente identificada con estos conceptos, no le afectan directamente. Al conversar con la gente sobre la separación de poderes contemplada en el Artículo 136 de la Constitución, muchos se han preguntado, si estamos haciendo propaganda al gobierno. Para qué les sirve eso, cuál es la utilidad para ellos. No la ven.

Aún cuando el gobierno del presidente Hugo Chávez hizo en principio que la gente conociera la Constitución, la diferencia entre lo que se tiene, entre la realidad que se vive y el texto constitucional es tal, que al explicarlo la gente duda sobre la certeza de éste.

5. Hay una inmensa necesidad de instrumentalizar el lenguaje, es decir, bajar al discurso de todos los días estableciendo vínculos, relaciones entre lo cotidiano y conceptos básicos para la democracia, para crear verdaderos ciudadanos, mostrar a la gente qué relación hay entre la separación de poderes y obtener un documento de identidad a tiempo, qué relación hay entre el Estado de Derecho y la educación y la alimentación de sus hijos.
6. Debemos generar educación más allá del sistema escolar. La educación cívica es un proceso continuo, diario, que no tiene calificación ni diploma. Y que a juzgar por las experiencias somos precisamente los adultos (mi generación y la de mis padres) los que

necesitamos profundizar valores democráticos, los liderazgos corruptos y autoritarios que hemos privilegiado así lo demuestran.

7. Para finalizar, quiero hacer mención a un estudio realizado por el especialista venezolano en estudios sociales Carlos Mascareño sobre los resultados arrojados por el programa de participación ciudadana, él resaltaba un resultado que a muchos nos sorprendió y fue la importancia de la relación cuasi filial que se establece entre los participantes y los facilitadores, tenemos dos explicaciones para ello:

- El trabajo honesto, transparente, siempre apegado a la ley, aún cuando tengamos críticas sobre ella, habla del respeto por la gente y la gente así lo entiende.
- En pequeña escala esto es un rasgo típico de nuestra cultura, los venezolanos tendemos siempre a buscar figuras superiores, fuertes, protectoras, que impongan el orden. No confiamos en nuestras capacidades, y desconfiamos del entorno, construir un tejido social, un sistema democrático sobre la base de la desconfianza es difícil y siempre terminará en la búsqueda de un liderazgo, autoritario, de allí que sea necesario, sembrar ciudadanía, y la ciudadanía pasa por tener sensibilidad social, cuando somos sensibles respetamos al vecino, cuidamos el ambiente, cumplimos con nuestros deberes y activamos nuestros derechos porque somos socialmente responsables.

Estas son sólo unas reflexiones producto de nuestra experiencia, esperamos con ellas aportar elementos que puedan promover y enriquecer el debate.

Panel 5

El papel de los órganos electorales
en la educación ciudadana y la
convivencia democrática

La comisión estatal electoral de Nuevo León y la construcción de la ciudadanía

Víctor Zúñiga*

INTRODUCCIÓN

La presente ponencia tiene como propósito dar a conocer de manera sucinta los esfuerzos que ha venido desarrollando la Comisión Estatal Electoral de Nuevo León (CEE) en materia de educación ciudadana y construcción de la ciudadanía; pero también tiene el objetivo de describir lo que no estamos haciendo y deberíamos empezar a hacer. La primera parte de la ponencia es un recuento de acciones que han tenido relativo éxito en esta materia, mientras que la segunda mostrará lo que deberíamos hacer y no lo estamos haciendo, pero vamos a intentarlo en el futuro próximo, lo que hace de esta presentación no un ejercicio de autoelogio, sino más bien una autocrítica constructiva.

LO QUE LA CEE HA VENIDO HACIENDO

La CEE tiene 10 años de existencia como organismo ciudadano electoral en Nuevo León y su configuración actual tardó varios años en consolidarse. Así por ejemplo, la Dirección de Capacitación existe desde 1996, pero su funcionamiento actual, mucho más profesionalizado y competente, es fruto de varios años de esfuerzos, tentativas y aciertos. Asimismo, otro componente importante de la CEE es la Unidad de Comunicación Social, ésta empezó a funcionar como una pequeña oficina de prensa y análisis de medios, hasta convertirse recientemente en un área de diseño, producción y edición de materiales audiovisuales, con tecnología de vanguardia, en donde laboran profesionales

* Comisionado Ciudadano de Nuevo León.

capaces de producir materiales de educación ciudadana que se transmiten en los medios de comunicación masivos o se usan en programas educativos. Ambas áreas constituyen la infraestructura con la que cuenta la CEE para desempeñar adecuadamente sus funciones educativas y de capacitación a ciudadanos interesados en participar en la construcción de la democracia en Nuevo León.

Un primer tipo de acciones tienen que ver con programas de carácter curricular que están orientados a dar a conocer a los ciudadanos las instituciones y procedimientos que caracterizan la vida electoral del estado. Esto incluye las convencionales presentaciones sobre el sistema electoral y la importancia de la participación ciudadana, pero también acciones más específicas dirigidas a mostrar el funcionamiento del voto electrónico, otro tipo de acciones están encaminadas a motivar la participación de los niños a través de consultas infantiles sobre tópicos de su interés, con la ayuda de materiales didácticos muy atractivos y eficaces.

Un segundo tipo de programas busca incentivar la reflexión y el debate ciudadano sobre temas de gran relevancia para la democracia y la transición democrática en Nuevo León y en México. El esfuerzo más sistemático en este sentido es el Certamen de Ensayo Político al que año tras año se convoca a los habitantes del estado. Este certamen va ya en su octava edición. A la última convocatoria respondieron 70 residentes de Nuevo León con ensayos sobre el papel de los medios en la democracia, entre otros temas. Los mejores trabajos son premiados o reciben reconocimientos y son publicados. Las compilaciones se distribuyen a las más importantes instituciones educativas y bibliotecas del estado.

Programas educativos con un formato más escolar son el tercer tipo de proyectos que desarrollamos. En particular, desde 2004, hemos estado organizando con el apoyo de la Secretaría de Educación de Nuevo León, un diplomado de 40 horas sobre “Participación Ciudadana y Cultura Democrática” cuyos instructores son profesores universitarios de Monterrey y personal especializado de la CEE. En la última edición del diplomado se inscribieron 20 participantes entre los cuales encon-

tramos maestros de primaria y secundaria. El diplomado tiene valor curricular, lo que lo hace atractivo para este tipo de participantes.

Finalmente, hemos estado organizando periódicamente programas educativos de corta duración –como pequeñas obras de teatro, presentaciones infantiles, performance– principalmente dirigidos a niños o a pobladores de pequeñas localidades rurales relativamente aisladas.

LO QUE LA CEE DEBERÍA ESTAR HACIENDO,
NO LO HACE, PERO INTENTAREMOS HACER

En la CEE reconocemos que la escuela mexicana (tanto la primaria como la secundaria) mantiene rasgos que van a contracorriente con los ideales democráticos a los que la sociedad mexicana aspira. Por un lado, observamos que las escuelas mexicanas, por su diseño curricular, privilegian la educación memorística, se premia a quien repite con precisión las palabras del texto o del maestro, centrando mucho del trabajo escolar en los contenidos y mucho menos en los procesos cognitivos. Por otro lado, en lo que se refiere a contenidos, notamos que en los libros de texto y cuadernos de ejercicios que se les entregan a los alumnos, se describe al sistema democrático más como un sistema legal y mucho menos como una forma de convivencia humana, en donde se comparten valores sociales y mecanismos pacíficos de solución de los conflictos. Asimismo, vemos que la escuela mexicana, por sus métodos de enseñanza, enfatiza el respeto a los textos y a los cuadernos de trabajo, por otro lado minimiza la emisión de opiniones, juicios y posturas de los alumnos. De igual manera, la dinámica escolar tiende a reproducir los controles institucionales –en ocasiones burocráticos– de tipo piramidal, en donde la participación de los padres o es marginal o se limita a ser reivindicativa (quejas, solicitud de cambio de maestros, expresión de inconformidades), en lugar de ser propositiva e incluyente. Finalmente, en lo que se refiere a la preparación del magisterio mexicano, identificamos rasgos que no promueven la construcción de la ciudadanía, porque muchos maestros fueron formados para disciplinar y controlar a los alumnos, inculcarles el respeto a

las instituciones, narrativas y símbolos patrios, castigar desviaciones y premiar la subordinación; así, la gloria de una escuela mexicana es que un alumno gane un concurso escolar, no que opine con base en sus propios argumentos. En conclusión, la escuela mexicana sigue teniendo rasgos propios de una sociedad autoritaria y, en consecuencia, los reproduce; es decir, prepara a las nuevas generaciones para vivir en una sociedad con cultura política autoritaria.

Por tales razones, los organismos electorales estatales, con base en el marco jurídico que los crea, según el cual deben promover la vida democrática en el pleno sentido del término, estaríamos en condiciones de participar en la formación y actualización del magisterio, de manera que profesores de preescolar, primaria y secundaria sepan:

- Ayudar a sus alumnos a desarrollar su capacidad de emitir opiniones y, a la vez, de escuchar y respetar las opiniones de los otros.
- Formar niños y jóvenes que sean capaces de debatir con argumentos racionales, éticos y jurídicos.
- Educar a sus alumnos para que logren construir consensos sobre temas que son de su interés.
- Incentivar a sus alumnos para que tomen decisiones colectivas por la vía de procedimientos de votación y seleccionar a sus representantes por la misma vía, de manera transparente y confiable; a su vez, inculcar en ellos la capacidad de aceptar con madurez y sensatez la derrota electoral, cuando las votaciones no les fueron favorables.
- Formar a niños y jóvenes que reconozcan la relevancia y el significado de lo local, de los asuntos comunitarios y del espacio público.
- Inculcarles el gusto por participar en asuntos colectivos, del pueblo, el barrio, la ciudad, la localidad, etcétera.

Con estos propósitos, la CEE entrará en contacto con los directivos de las normales del estado de Nuevo León para explorar con ellos la mejor manera de formar maestros-ciudadanos, dispuestos a promover las actitudes ciudadanas en las nuevas generaciones de alumnos de

preescolar, primaria y secundaria. Consideramos que el magisterio mexicano posee fortalezas que lo convierten en un aliado natural en los propósitos que a continuación de enuncian:

- La experiencia de participación política y ciudadana, no propiamente en el espacio educativo, pero sí en ámbitos sindicales, partidarios, de política pública, etcétera.
- La experiencia de debate político, tanto por su participación en contiendas electorales, como por la reflexión que los maestros hacen sobre el devenir político y económico del país.
- La presencia de múltiples corrientes ideológicas en el marco del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SENTE), que constituye una escuela de diálogo, concertación y creación de consensos.

El reto es trasladar estas fortalezas del magisterio al microcosmos educativo de las aulas y las escuelas. Para lograrlo, la CEE puede ser un instrumento que favorezca este proceso, en el que pueden participar los formadores de docentes (en las normales) y los alumnos normalistas que serán los futuros maestros de nuestro país.

La educación ciudadana y democrática en el organismo electoral de Bolivia: una visión de conjunto

Salvador Romero Ballivián

INTRODUCCIÓN

Cuando la Corte Nacional Electoral de Bolivia (CNE) se convirtió en una institución con funcionamiento permanente, en la segunda mitad de la década de 1980, las tareas de educación ciudadana y democrática fueron enfocadas de manera muy restrictiva. En efecto, se limitaban al desarrollo de campañas de información y capacitación durante los procesos electorales, sin actividades en los tiempos alejados de los comicios. Cuando el organismo electoral se institucionalizó, en 1991, con el nombramiento de vocales sin militancia partidaria¹, comenzaron los esfuerzos por realizar trabajos de educación ciudadana y democrática, inscritos en una amplia corriente internacional, que buscó promover mejores prácticas democráticas poco tiempo después del derrumbe del sistema soviético. Sin embargo, es solamente en los últimos años que la CNE ha hecho de la educación ciudadana una de sus prioridades, reforzando el área con personal especializado, multiplicando las actividades, diversificando los públicos a los cuales se llega, concentrando recursos contra la costumbre de relegar en el presupuesto la educación ciudadana a lugares secundarios y obteniendo significativos fondos de donación de la cooperación internacional.

¹ En 1991, fruto de un importante acuerdo entre todas las organizaciones políticas, se decidió que los Vocales de la CNE (Magistrados o Consejeros, en la denominación de otros países) fuesen elegidos por el Parlamento por 2/3 de votos y no tengan militancia partidaria. Este cambio resultó un factor decisivo para que la ciudadanía confíe en la CNE, una de las instituciones con mayor credibilidad en Bolivia.

El artículo pretende ofrecer un panorama a la vez general y sucinto del trabajo de educación ciudadana y democrática que ejecuta la CNE de Bolivia. El texto se estructura en dos partes, describiendo primero el trabajo cumplido durante los procesos electorales y luego el realizado en épocas no electorales. El acento se pondrá en el segundo, donde se observan mejor las singularidades de la labor de la CNE de Bolivia que forma parte de los pocos organismos electorales latinoamericanos que trabajan estos temas fuera de los periodos electorales.

LA EDUCACIÓN CIUDADANA EN LOS PROCESOS ELECTORALES

Las elecciones constituyen momentos cortos e intensos en la vida política de un país. En ese momento, el trabajo de los organismos electorales adquiere una notoriedad especial y la ciudadanía se vuelca hacia ellos aguardando información.

Es por ese motivo que la CNE otorga prioridad a las actividades de comunicación, difusión y capacitación. Por un lado, se despliegan campañas para explicar los alcances de la elección o del referéndum que se organiza, para promover la inscripción, para informar sobre los mecanismos de votación, para recordar que el voto representa un derecho y a la vez una obligación, para incitar a la participación. Si bien, la campaña informativa tiene un enfoque universal, dirigida a cualquier ciudadano sin ningún tipo de distinción, el organismo electoral también prepara mensajes especiales para alentar la inscripción y la participación de algunos grupos que habitualmente participan menos, como mujeres o jóvenes.²

La difusión se hace a través de los medios masivos de comunicación: *spots* en televisión, cuñas en radio, separatas en los periódicos, además se usan vallas camineras, se imprimen folletos y volantes. La

² En la presidencial de 2005, la participación femenina superó a la masculina; al mismo tiempo, las mujeres representaron 49.7% de los inscritos en el Padrón contra 46.8% en 1997. Salvador Romero Ballivián, *El tablero reordenado: análisis de la elección presidencial 2005*, La Paz, Corte Nacional Electoral, 2007, p. 49.

CNE ha hecho la apuesta que la información puede difundirse de manera creativa para conseguir el propósito central de llegar al público y no sólo de ocupar espacios en los medios, evitar el riesgo que corre la comunicación de instituciones públicas de no captar la atención del público. Así, la campaña informativa sobre la Asamblea Constituyente (2006), armada en ocho capítulos que hacían recordar una telenovela, se convirtió en su periodo de difusión en la propaganda más vista de la televisión, superando a la publicidad de cualquier empresa privada. En esta labor, la CNE no se encuentra sola: en más de una oportunidad, organizaciones no gubernamentales (ONG) han reimpresso por su cuenta las separatas de la CNE para difundirlas entre los sectores con los cuales trabajan.

Para llegar a las zonas rurales más alejadas, donde a veces no hay presencia de medios o incluso se carece de servicio eléctrico, el organismo electoral, con las Cortes Departamentales, acude a formas de difusión alternativas. Allí se entrega material impreso y se establecen contactos directos con la comunidad, de ser necesario trabajando en otros idiomas (aymara, quechua o guaraní, según la región).

Por otro lado, se realiza un gran esfuerzo de capacitación ciudadana. En Bolivia, los jurados encargados de administrar las mesas el día de la elección son ciudadanos designados de manera aleatoria. En menos de un mes, se debe capacitar a cerca de 120 000 jurados distribuidos en todo el territorio nacional. Para esta capacitación, se imprimen cartillas, redactadas en un lenguaje sencillo y con apoyo gráfico, que resaltan los aspectos prácticos del proceso electoral: fechas, horarios, procedimientos, técnicas para asegurar el funcionamiento uniforme de las mesas y evitar la anulación de cualquier acta. Este material no sólo es entregado, sino que es explicado con detenimiento y ejercicios prácticos a pequeños grupos de jurados en todos los asientos electorales. Los capacitadores instruyen en español y recurren al aymara, quechua o guaraní, según las regiones.

La CNE considera que la información y la capacitación ejecutadas durante las campañas electorales forman parte importante de cualquier proceso de educación ciudadana y democrática, pues parte de dos con-

vicciones. La primera es que las elecciones constituyen el momento privilegiado de la expresión democrática y una elección cuyos resultados traducen fielmente la voluntad popular, cristalizan los valores democráticos esenciales, vale decir, para retomar algunos de los principios enunciados por Robert Dahl, libertad de asociación, de expresión, igualdad de los ciudadanos, inclusión de los adultos, comprensión ilustrada y control de la agenda³ (en concordancia con estos objetivos, el organismo electoral publicó con la Fundación Boliviana para la Democracia Multipartidaria, que reúne a todos los partidos, separatas en las cuales todas las organizaciones participantes en la presidencial y las prefecturales de 2005 respondieron a las mismas preguntas y con el mismo espacio).⁴ La segunda es que la sucesión de elecciones libres, imparciales y frecuentes crea progresivamente una cultura ciudadana democrática o, como señaló Guy Hermet, a menudo los ciudadanos no preexisten al régimen democrático, sino que es éste que los forma con prácticas políticas virtuosas.⁵ Por ello, el trabajo del organismo electoral tiene que ser irrefutable, debe probar que la retórica se acompaña de una obra que la concreta.

Sin embargo, la CNE también ha comprendido que ninguna educación ciudadana y democrática conseguirá enraizar, si el trabajo sólo se lo realiza en periodos electorales, cuando además su labor pedagógica encuentra en competencia con las intensas, y a veces polémicas, campañas de las organizaciones políticas. Por ello, se decidió aprovechar también el tiempo entre consulta y consulta.

LA EDUCACIÓN CIUDADANA FUERA DE LOS PROCESOS ELECTORALES

La CNE se integra en el grupo muy reducido de organismos electorales de América Latina que se atreven a incursionar en nuevos territorios,

³ Robert Dahl, *La democracia: una guía para los ciudadanos*, Madrid, Taurus, 1998.

⁴ Al final las separatas fueron reunidas e impresas en un solo volumen. Fundación Boliviana para la Democracia Multipartidaria, Foro con la ciudadanía: elecciones 2005, La Paz, Fundación Boliviana para la Democracia Multipartidaria, s/d, 76 p.

⁵ Guy Hermet, *Le désenchantement démocratique*, París, Fayard, 1993, 366 p.

entre ellos la educación ciudadana permanente, entendida también como la difusión de valores e ideales así como de prácticas democráticas, lo que supone a la vez promover la cultura democrática en la sociedad y las instituciones.

Para la CNE resulta fundamental articular la relación entre los ideales y las prácticas, las instituciones en los cuales se plasman estos valores. Los primeros fijan el mundo de los principios, establecen horizontes, por definición nunca alcanzables, pero que trazan caminos por los cuales vale la pena transitar. La libertad o la igualdad son valores que nunca se concretan plenamente y que, en algunas oportunidades, pueden entrar en trágicos conflictos. Insistir únicamente en ellos es sembrar el desaliento y la frustración del mañana, cuando se comparen los grandes principios con la realidad, necesariamente gris y de múltiples acomodos. Las prácticas recuerdan que cada democracia plasma sus principios en ciertas instituciones y que si bien ellas nunca alcanzarán los ideales, la constatación no debe conducir al desaliento, sino a una exigencia para el perfeccionamiento de las normas y de los comportamientos. Quedarse únicamente en las prácticas lleva a perder de vista los valores que dan sentido a la acción.

La educación ciudadana no logra éxitos espectaculares, automáticos, inmediatos; requiere una labor constante, sostenida en el tiempo, paciente, capaz de llegar a todos, pero con estrategias diferentes, según los grupos, y con materiales distintos, adaptados a las expectativas de cada sector. Por esa razón, el trabajo se desarrolla en cuatro ejes, complementarios.

El primero, es la investigación, una tarea que muy rara vez es impulsada desde las instituciones públicas, pero que en la visión de la CNE es indispensable. El propósito es ofrecer análisis empíricos y ensayos teóricos sobre democracia, elecciones, ciudadanía, prestando atención al caso boliviano y poniéndolo en un contexto más amplio. Se pretende promover el debate y el intercambio de ideas; teniendo como único requisito la calidad académica de los trabajos, la CNE respeta la visión y la metodología escogidas por los autores: al señalar que “no necesariamente comparte la opinión del autor”, la CNE no sólo se ape-

ga a su imparcialidad, manifiesta su profundo respeto por el trabajo intelectual de los investigadores. El año 2004 se crearon tres series editoriales, *Cuadernos de análisis e investigación*, *Cuadernos de diálogo*, *Cuadernos de trabajo*, que han publicado con regularidad investigaciones de alto nivel de autores bolivianos y extranjeros, entre los cuales se puede citar a Juan Rial, Daniel Zovatto, Boaventura de Sousa o Rosa Marina Zelaya. Si se tuviese que destacar una publicación sería sin duda el *Atlas electoral latinoamericano*, que constituye hasta ahora la primera y la más importante investigación sobre las presidenciales celebradas en 2005–2006 en el Continente, con el aporte de más de diez analistas europeos y americanos.⁶ Además de encargar los estudios y ensayos, la CNE ha contratado empresas para la realización de encuestas que indagan periódicamente sobre la cultura democrática boliviana, publicando los datos. El público al que llegan de manera prioritaria estas investigaciones está compuesto por intelectuales, políticos, periodistas, universitarios, ciudadanos interesados por asuntos públicos, organismos electorales latinoamericanos, bibliotecas especializadas. El resultado ha sido exitoso por la amplia demanda de las publicaciones que ha exigido la reedición de la mayoría de los libros. La investigación puede también presentarse bajo caras artísticas como prueba el documental “Cómo votan los bolivianos”⁷, la historia de cómo se organiza una elección en Bolivia, filmada con innegable talento, al punto que fue seleccionado para ser exhibido en el Festival de cine latinoamericano de Biarritz, Francia en 2007 o el libro de fotografías *25 años de democracia en Bolivia*.⁸

La segunda línea de trabajo es la información pública. La información no puede ser un espacio reservado y opaco, disponible sólo para unos cuantos privilegiados. El asentamiento de la democracia exige que las instituciones públicas brinden información oportuna, ágil,

⁶ Salvador Romero Ballivián (comp.), *Atlas electoral latinoamericano*, La Paz, Corte Nacional Electoral (Cuaderno de análisis e investigación, 10), 2007.

⁷ Fernando Vargas (director), *Cómo votan los bolivianos*, documental de 55 minutos.

⁸ Corte Nacional Electoral, *25 años de democracia en Bolivia*, La Paz, Corte Nacional Electoral, 2007.

completa, transparente y verídica. La CNE lo asume así, tanto en los procesos electorales como de manera permanente para que cualquier ciudadano pueda acceder a información que juzgue importante para evaluar el comportamiento del organismo electoral (conocer sus resoluciones o reglamentos⁹) y obtener datos relevantes: estadísticas, mapas electorales, etc. Aquí se tiene que señalar por un lado la edición de libros con los resultados y los mapas de cada elección, y por otro lado la publicación regular del *Boletín estadístico*, que ofrece los datos más importantes de los procesos políticos, de *Ágora*, publicación donde se difunden debates e investigaciones, de boletines informativos y la página web de la CNE. Por último, hay que mencionar la impresión de cartillas con información precisa sobre todos los trámites que se realizan en el Registro Civil, cuya dirección se encuentra a cargo de la CNE.

El tercer eje de trabajo, de características excepcionales en América Latina, apunta a la formación en valores democráticos y gestión pública de los cuadros y militantes de organizaciones políticas, favoreciendo el diálogo político, alentando el intercambio razonado de ideas y la resolución negociada de conflictos. El objetivo es fortalecer a las organizaciones políticas: la calidad de la democracia depende, en medida importante, de la calidad del sistema político y de sus organizaciones. Ninguna democracia ha ganado con partidos débiles y desestructurados. Para ese fin, en 2006 la CNE creó el Instituto de Capacitación Democrática (ICD), un esfuerzo conjunto con la Fundación UNIR, una institución privada sin fines de lucro dirigida por la ex Defensora del Pueblo Ana María Romero, y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). El ICD desarrolla sus labores en todo el país, apoyándose en las Cortes Departamentales. Ofrece tanto ciclos de conferencias y cursos cortos, como diplomados con exigente carga académica avalados por la Universidad Mayor de San Andrés, la principal universidad pública del país.

⁹ La Corte Nacional Electoral publica la *Gaceta electoral*, que incluye todas sus resoluciones. También edita el Informe al H. Congreso Nacional, presentado al Parlamento luego de cada proceso electoral.

Por último, se debe mencionar el “Programa para vivir en democracia”, un plan trienal que entre 2004–2006 funcionó con donaciones externas y que a partir de 2007, luego de haber comprobado el éxito de las actividades ejecutadas, la CNE lo integró dentro de sus operaciones ordinarias, esquivando la amenaza de ver interrumpidas las labores cuando se carece del financiamiento de países amigos.¹⁰ El objetivo es impulsar la cultura democrática en toda la sociedad con proyectos que apuntan a públicos distintos bajo una inspiración común: resaltar los valores de libertad, igualdad, respeto y señalar cómo estos ideales se plasman en instituciones y prácticas. Las labores han sido muy distintas: puntos de información para votantes en la Asamblea Constituyente, mesas de diálogo sobre democracia en ciudades intermedias, impresión de cartillas, Ferias escolares con alumnos de los últimos años de colegio en las cuales los estudiantes pintan cuadros, crean obras de teatro o componen música sobre los derechos y deberes democráticos, giras de grupos de teatro con funciones destinadas sobre todo a niños de las zonas rurales, talleres con instituciones, en especial con las Fuerzas Armadas.

La CNE comprende que la difusión de la educación ciudadana y democrática no puede corresponderle a una sola institución, que es necesario coordinar tareas, tender puentes, establecer alianzas. Para ello, ha buscado acercamientos con instituciones del Estado y con organizaciones de la sociedad civil, promoviendo la creación de redes de trabajo departamentales. Se busca que, en el marco de las atribuciones y competencias de cada una, se promueva de forma conjunta los valores democráticos, llegando a grupos muy diferentes y manteniendo el trabajo de manera sostenida en el tiempo, única vía para alcanzar una sociedad más democrática y ciudadana.

¹⁰ El programa, así como varias de las actividades de educación ciudadana descritas en el trabajo, contaron con el apoyo económico de Canadá, Dinamarca, Inglaterra, los Países Bajos y Suecia.

El papel de los órganos electorales en la educación ciudadana y la convivencia democrática

Jorge Luis Pérez Curmina*

El México actual está viviendo un proceso de reajuste en las funciones de las Instituciones Electorales, nuevas dinámicas y conceptos son atribuidos a la materia electoral, de entre ellos, sobresale lo relativo al rol que deben cumplir los Institutos Electorales en el fomento a la educación cívica de los ciudadanos, acciones que se espera promuevan el ejercicio del derecho constitucional de los individuos para elegir a sus representantes mediante el voto libre y secreto.

Por ello, es menester empezar por definir los conceptos de Educación Cívica y Convivencia Democrática, para luego hacer nuestro análisis y posicionamiento respecto del cumplimiento de tales tareas.

Educación cívica: Es, en un sentido amplio, el proceso a través del cual se promueve entre los individuos el conocimiento y la comprensión del conjunto de principios y normas que regulan la vida social, la formación de valores y actitudes que le permitan integrarse a la sociedad y participar en su mejoramiento, esto se intenta mediante estrategias que inculquen y enseñen principios y conceptos cívicos, tales como el poder político, la democracia, los valores, el sentido de pertenencia, los símbolos patrios, la constitución política, la ciudadanía, la nacionalidad, los derechos humanos, y demás valores afines que una sociedad reconoce en un tiempo determinado.

Convivencia democrática: Se entiende como la interacción continua entre los sujetos que componen una sociedad, basada en reglas y acuerdos generalmente aceptados, que permiten su desarrollo en un ambiente de armonía, que se encuentra sustentada en el predominio de la voluntad mayoritaria sobre la voluntad individual en la búsqueda del bien común.

* Consejero electoral del Instituto Electora del Estado de Campeche.

Hecha la definición correspondiente, nos ubicaremos en la situación vigente en nuestros días, respecto del papel de los órganos electorales en las tareas de promoción de la Educación Cívica y la Convivencia Democrática:

Los organismos públicos, sea cual sea su campo de atribuciones, deben ser herramientas que coadyuven al buen desarrollo de la sociedad, ya que si no cumplen con tales objetivos, no existiría justificación alguna para su existencia.

Sin embargo, los órganos electorales, sí tienen como función fundamental promover los valores de la vida democrática, tal como lo señala el Artículo 136 del *Código de Instituciones y Procedimientos Electorales para el Estado de Campeche*, que a la letra dice:

Art. 136.- Son fines del Instituto Electoral del Estado de Campeche:

- I. Contribuir al desarrollo de la vida democrática;
- II. Preservar el fortalecimiento del régimen de Partidos Políticos;
- III. Integrar el Registro Estatal de Electores;
- IV. Asegurar a los ciudadanos el ejercicio de sus derechos político-electorales y vigilar el cumplimiento de sus obligaciones;
- V. Garantizar la celebración periódica y pacífica de las elecciones para renovar a los integrantes de los Poderes Legislativo y Ejecutivo del Estado, y de los Ayuntamientos y Juntas Municipales;
- VI. Velar por la autenticidad y efectividad del sufragio; y
- VII. Llevar a cabo la promoción del voto y coadyuvar a la difusión de la cultura democrática.

Es por ello que en el Instituto Electoral del Estado de Campeche, consideramos que el papel que nos corresponde a los organismos electorales estatales, no puede circunscribirse única y exclusivamente a las tradicionales formas de fomento y divulgación de los valores y alcances de la educación cívica y convivencia democrática, por el contrario, creemos que nos corresponde llevar a cabo un papel mucho más activo, lo cual implica un mayor compromiso y profesionalización por

parte de quienes llevamos a cabo tales tareas.

¿Cómo hacer frente a este reto? Creemos que la clave consiste en desarrollar una serie de actividades que nos permitan la interacción con quienes son o serán ciudadanos, a efecto de que esto nos lleve a intercambiar experiencias, criterios de interpretación de las normas, así como a buscar en forma conjunta mecanismos que contribuyan a que éstos puedan conocer y ejercer sus derechos político-electorales, por ello, se ha implementado un ambicioso programa de educación cívica y ciudadana, que se lleva a cabo en los periodos inter-proceso, con niños y jóvenes de primaria y secundaria, en sus centros educativos, utilizando como fórmula la construcción del aprendizaje vivencial y colaborativo, de modo que se requiere que los educandos participen y aprendan de sus experiencias objetivas, reales y/o cotidianas, mismas que proporcionarán un aprendizaje significativo, esto se lleva a cabo mediante el desarrollo de prácticas y actividades realizadas en el ámbito educativo formal, en los procesos de elección democrática de jefes de grupo, en las escuelas de nivel básico, de igual forma se promueven estas mismas prácticas en el año previo a la elección con jóvenes de Nivel Medio Superior y Superior, que en algunos casos ya son ciudadanos, utilizando como atractivo adicional la urna electrónica, que ha sido un instrumento muy valioso en el desarrollo de esta actividad, por lo que hemos aprovechado, la motivación que despierta en los jóvenes y que inculca una nueva cultura democrática vanguardista.

¿En qué consiste la estrategia? En establecer comunicación con los directores de espacios educativos que están abiertos y prestos para trabajar, y hacer un cronograma de actividades mensual, buscando cubrir el mayor número de grupos, y trabajar aproximadamente con tres a cuatro grupos como máximo al día, una vez establecidas las fechas, acudimos a las escuelas en tres momentos:

- La primera visita que realizamos, es de capacitación y obtención de datos para complementar los formatos establecidos para la elección, tales como: fotografías de los alumnos, candidatos, funcionarios y representantes de los candidatos ante las mesas directivas de

casilla, y sin perder detalle alguno captamos gráficas de los momentos más significativos de la actividad de capacitación, con la finalidad de obtener una secuencia fotográfica de estos momentos significativos, ya sea durante la capacitación: la exposición del tema, el momento de la selección de los candidatos, de la insaculación, de la designación de los representantes ante las mesas, el funcionamiento de la urna electrónica, etcétera.

Cabe hacer mención que se comenta la importancia de la participación, tanto de los hombres, como de las mujeres; fomentando la equidad de género, seleccionando a un varón y a una mujer como candidatos a contender para la elección del jefe de grupo, además se utiliza y explica el método de insaculación para seleccionar a los funcionarios de mesas directivas de casilla.

- El segundo momento es crucial, “La jornada electoral, ésta nos permite evaluar el grado de aprendizaje con que se asimiló la actividad y calificar nuestro trabajo y ver las fallas o los aciertos de la experiencia.

En este momento podremos verificar la fluidez con que se realiza la elección, el uso de la urna electrónica y el desempeño de cada uno de los actores en el rol que le ha tocado ser responsable.

Concluida la elección se entrega de manera inmediata la constancia de mayoría de votos, y de igual forma se obtienen las gráficas más representativas de la jornada electoral.

- En el tercer momento de nuestra actividad, que sirve como retroalimentación, proyectamos en un programa fotográfico, las imágenes de manera cronológica de cada una de las etapas del proceso electoral, y hacemos entrega a los alumnos de algunos obsequios promocionales alusivos a la educación cívica y la participación ciudadana, y a la escuela le entregamos un disco con el contenido fotográfico de la actividad y un reconocimiento por el apoyo brindado para realizar esta dinámica educativa de participación democrática.

Esta dinámica, refleja parte del esfuerzo creativo desarrollado por el Instituto Electoral del Estado de Campeche, en cumplimiento

to de sus tareas de fortalecimiento de la vida democrática, entendemos que la nuestra no es tarea fácil, sin embargo, estamos convencidos que implementando más y novedosas estrategias podremos lograr que las nuevas generaciones estén mejor informadas y participen mas en las actividades que conforman la convivencia ciudadana, y así ser determinantes en la consecución del bien común.

Panel 6

La educación política y cívica:
el modelo alemán y su
experiencia en el mundo

La educación política y cívica. El modelo alemán y su experiencia en el mundo

Thomas Cieslik¹

INTRODUCCIÓN

La educación política y cívica es una de las grandes tareas de la sociedad democrática y moderna del siglo XXI. La defensa de los logros de la democracia, el Estado de Derecho y la participación crítica de los ciudadanos en el proceso político, económico y social contra los enemigos de las libertades como los neo-(nacional-)socialistas o islamistas solamente puede ser exitosa si los ciudadanos están educados y conocen sus leyes y las herramientas contra estas tendencias iliberales.

Este texto se basa en un discurso que el autor dirigió a participantes del foro “Democracia y construcción de ciudadanía” organizado por el Instituto Electoral del Distrito Federal de México en octubre de 2007. En primer lugar da una introducción al modelo alemán de la educación política. Después refleja sus resultados y desarrolla cuáles podrían ser las contribuciones para México en su desarrollo de la ciudadanía y la democracia.

LOS PARTIDOS POLÍTICOS ALEMANES Y LA EDUCACIÓN CÍVICA

El Artículo 21 de la Ley Fundamental de la República Federal de Alemania, refiriéndose a los partidos políticos, determina que “los parti-

¹ El autor tiene maestría y doctorado en ciencias políticas por la Universidad Católica de Eichstätt (Alemania). Desde 2002 a julio de 2007 ha sido profesor-investigador en Relaciones Internacionales y Políticas Públicas en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Estado de México. Desde enero 2006 es Coordinador del Proyecto México de la Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit. El autor agradece a su asistente Elisabeth Maigler por su apoyo en la elaboración de este artículo.

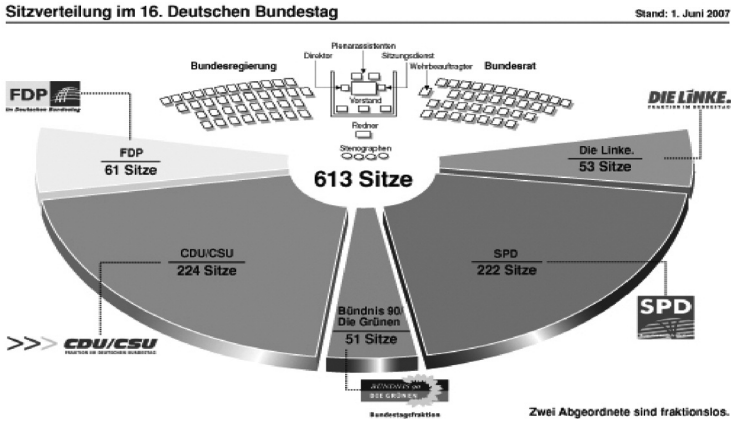
dos colaboran a la formación de la voluntad política del pueblo. Será libre su fundación. Su ordenamiento interno deberá responder a los principios de la democracia y deberán rendir cuentas públicamente sobre el origen de sus recursos económicos.” Los partidos políticos alemanes asumen pues, la responsabilidad de contribuir a la educación cívica del pueblo alemán, logrando este cometido a través de sus fundaciones políticas.

LA REPRESENTACIÓN DE LOS PARTIDOS POLÍTICOS EN EL PARLAMENTO FEDERAL DE ALEMANIA

Antes de analizar la función de las fundaciones políticas es sumamente importante reflejar la distribución de las fuerzas políticas en Alemania, porque solamente los partidos políticos que están representados en el Parlamento Federal Alemán “Bundestag” tienen derecho a una fundación política financiada a través de los recursos públicos. Actualmente los siguientes partidos políticos tienen representación en el Parlamento Federal: en la extrema izquierda ubicamos en la gráfica 1 al Partido “Die Linke” (La Izquierda) con tendencia comunista. Los miembros de este partido en su mayoría eran integrantes del partido gobernante de la Alemania del Este socialista, misma que dejó de existir con la caída del Muro de Berlín. En el centro-izquierda sigue el Partido “Sozialdemokratische Partei Deutschlands” (Partido Socialdemócrata Alemán, SPD por sus siglas en alemán). Al centro se encuentra el Partido ecologista “Bündnis 90–Die Grünen” (Alianza 90–Los Verdes), aun cuando este partido se clasifica a sí mismo como de izquierda moderada. Al lado derecho sigue la bancada de los partidos conservadores, del Partido “Christlich Demokratische Union Deutschlands” (Unión Cristiano Demócrata de Alemania, CDU por sus siglas en alemán) y “Christlich-Soziale Union” (Unión Cristiano Social, CSU por sus siglas en alemán). Mientras que en el Parlamento Federal ambos partidos tienen una sola bancada, y el CDU asume la representación en 15 de los 16 Länder (Estados Federados), cabe destacar que el CSU únicamente opera en el Land Baviera. En el ala dere-

cha del Parlamento Federal, aunque es un partido del centro, ubicamos al Partido “Freie Demokratische Partei Deutschlands” (Partido Demócrata Libre Alemán, FDP por sus siglas en alemán). El actual gobierno está formado por una “Gran Coalición” entre CDU/CSU y SPD y liderado por la canciller Angela Merkel (CDU).

Gráfica 1: La distribución de los escaños en el “Bundestag” actual.



Fuente: Deutscher Bundestag (ed.) (2006): Disco Compacto “Deutscher Bundestag. Parlament Kompakt. Informationen zum 16. Bundestag”, Berlin.

LAS FUNDACIONES POLÍTICAS ALEMANAS

Cada partido político en el “Bundestag” tiene su propia fundación, las cuales son ideológicamente afines pero económica y políticamente independientes de los partidos políticos. La siguiente tabla muestra las fundaciones correspondientes a cada uno de los partidos.

Christlich Demokratische Union Deutschlands	Konrad Adenauer Stiftung
Christlich Soziale Union	Hanns Seidel Stiftung

Sozialdemokratische Partei Deutschlands	Friedrich Ebert Stiftung
Freie Demokratische Partei Deutschlands	Friedrich Naumann Stiftung für die Freiheit
Bündnis 90 / Die Grünen	Heinrich Böll Stiftung
Die Linke	Rosa Luxemburg Stiftung

La palabra “Stiftung” significa fundación.

Todas las fundaciones recuerdan con su nombre a un político o personaje extraordinario de la historia alemana. La Fundación del CDU lleva el nombre del primer Canciller de la República Federal de Alemania, Konrad Adenauer, quien ejerció su puesto de 1949 a 1963. Hanns Seidel fue fundador de la Unión Social Cristiana de Baviera y Ministro-Presidente de Baviera de 1957 a 1960. La Asamblea Nacional, reunida en Weimar, eligió al socialdemócrata Friedrich Ebert como Presidente de la República, cargo que desempeñó de 1919 a 1925, año en el que murió. Friedrich Naumann por su parte fue un teólogo y político liberal que buscaba una compensación de las clases sociales. Después de la Primera Guerra Mundial Friedrich Naumann se convirtió en miembro del Partido Demócrata Alemán (Deutsche Demokratische Partei, DDP por sus siglas en alemán), así como también en miembro de la Asamblea Nacional de Weimar. Heinrich Böll, escritor y literato alemán, nació en 1917 y recibe el Premio Nobel de Literatura en 1972. Con sus obras contribuyó a la creación de la identificación política pacífica y ecológica de la entonces generación joven del “68”. Rosa Luxemburg militó activamente en el SPD hasta 1914. Se opuso a la participación del SPD en la Primera Guerra Mundial, integrando en 1916 la Liga Espartaquista de la cual surgiría el Partido Comunista de Alemania (KPD por sus siglas en alemán). En la revolución de 1918, junto con Karl Liebknecht, mostró oposición a la República demócrata de Weimar y favoreció una revolución comunista como en la entonces joven Unión Soviética. Fue asesinada en 1919.

OBJETIVOS, ESTRUCTURA Y FINANCIAMIENTO
DE LAS FUNDACIONES

Las fundaciones políticas tienen como objetivos la educación y formación política, misma que se lleva a cabo a través de seminarios, talleres y conferencias sobre estrategia política, retórica y temas actuales; la promoción de sus valores político-ideológicos; el apoyo para estudiantes y académicos jóvenes a través de becas; la capacitación de líderes en formación y la cooperación internacional en la política de desarrollo. A nivel nacional la formación política se enfoca principalmente a la formación de líderes con vista en la política municipal, pero también a líderes en organizaciones no-gubernamentales, así como al tema de la política para jóvenes.

A través del área de diálogo político internacional, las fundaciones mantienen el contacto supranacional; en el marco de la cooperación internacional brindan formación y capacitación política; asimismo dan asesoría política, tienen un área especializada en otorgar becas y finalmente cada fundación tiene institutos que se dedican a la investigación y al desarrollo de estrategias. Las fundaciones son ideológicamente afines, pero independientes de los partidos políticos y pueden actuar conforme a sus propios estatutos. Independientemente de si un partido político alemán está en el poder o forma la oposición al gobierno, el Gobierno de la República Federal de Alemania tiene un marco de acción muy amplio, ya que a través de las fundaciones mantiene buenas relaciones con todos los actores políticos, especialmente después de elecciones y cambios políticos. Esta es una ventaja en países no o semi-democráticos en los cuáles las fundaciones también trabajan. Las fundaciones reflejan y defienden con su presencia los principios de pluralidad de opiniones políticas y los valores democráticos como el discurso, el respeto, la tolerancia y las reglas del Estado de Derecho. Las fundaciones mantienen, aun en países gobernados por dictaduras, el contacto con disidentes de partidos o grupos civiles de oposición, no obstante el peligro que puedan significar estas acciones. Pero también buscan el diálogo con estos gobernantes para conven-

cerlos de mejorar la situación política y apoyar a grupos o personas que necesitan capacitación en valores democráticos bajo la fórmula de un cambio a través del acercamiento. Por ejemplo: La Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit ha operado ocasionalmente en Corea del Norte. En este país comunista ha ofrecido a funcionarios políticos (y ¡comunistas!) cursos de capacitación sobre la economía de mercado con la esperanza y el objetivo de que poco a poco el sistema se abrirá. Pero, en otra ocasión la Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit fue expulsada de la República Popular de China por mantener un diálogo con el Dalai Lama y los tibetanos que buscan y defienden su autonomía cultural.

En 90% las fundaciones se financian a través de recursos públicos, provenientes principalmente del Ministerio de Cooperación Económica y Desarrollo, en partidas menores también del Ministerio de Relaciones Exteriores y del Ministerio de Educación y Ciencia, así como del Ministerio de Asuntos del Interior. El 10% restante proviene de donaciones hechas por el sector privado o individuos. Las fundaciones pequeñas cuentan con un presupuesto anual de cerca de 40 millones de euros, mientras que el presupuesto de las más grandes como la Konrad Adenauer y Friedrich Ebert alcanza hasta 110 millones de euros.

CONTRIBUCIONES DE LAS FUNDACIONES A LA POLÍTICA Y LA EDUCACIÓN

Promoviendo la democracia, la pluralidad, el Estado de Derecho y el respeto a los Derechos Humanos, y fomentando la educación e información cívica, las fundaciones alemanas contribuyen significativamente a la construcción de una sociedad de ciudadanos.

En el marco de las relaciones internacionales se coordinan las actividades que contribuirán al desarrollo en el extranjero, en ocasiones estas actividades se planean y llevan a cabo en cooperación con la Unión Europea. Actualmente, las fundaciones trabajan en países en vías de desarrollo o transición hacia la democracia, en América Lati-

na, África, el Sureste de Asia, Medio Oriente, los países de la ex Unión Soviética y en Europa del Este. Según el politólogo Samuel Huntington, con el fin de la Guerra Fría en 1989/1990, culmina la tercera ola de democratización, con ello surgen grandes retos para las fundaciones. Los procesos de democratización que tienen como fin la implementación de un Estado de Derecho no son fáciles. El autoritarismo, neo-populismo y nacionalista aún tienen muchos seguidores. El neo-mercantilismo ha creado perdedores que apoyan de nueva cuenta a los populistas que prometen utopías y recetas superficiales bajo un régimen dictatorial. Los enemigos de la libertad, según el escritor cubano-español Carlos Alberto Montaner², ganan cuando los liberales y demócratas no pueden lograr una participación justa del pueblo en los mercados globalizados. La responsabilidad con la historia es el hilo conductor de una política moderna y liberal que vincula las libertades económicas, los Derechos Humanos y la cohesión social. La alternativa, sería sin duda, el creciente autoritarismo como se ve en América Latina bajo el liderazgo del Presidente venezolano Hugo Chávez, que tendrá consecuencias negativas para el continente: más pobreza, más militarismo, más confrontación, más opresión.

Por eso las fundaciones alemanas apoyan las fuerzas democráticas y en este contexto el desarrollo de un Estado de Derecho y una legislación democrática. En ocasiones estas actividades puedes ser una amenaza para el gobierno del país en el que se desarrollan, tal y como lo muestran las actividades truncadas de la Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit en la República Popular de China, mismas que se explican anteriormente.

LA FRIEDRICH-NAUMANN-STIFTUNG FÜR DIE FREIHEIT:
UNA ONG QUE TRABAJA EN FAVOR DE LA LIBERTAD

La Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit fue creada el 19 de mayo de 1958, en un principio para cubrir tareas del Partido Demó-

² Carlos Alberto Montaner, *La libertad y sus enemigos*, Buenos Aires, Sudamericana, 2005.

crata Libre Alemán (Freie Demokratische Partei Deutschlands). La “Fundación para la Libertad” fue constituida, al igual que otras fundaciones políticas en Alemania, con el fin de promover la democracia en Alemania y el mundo. Después de la dictadura nacionalsocialista, la democratización del pueblo alemán era una de las tareas principales de las fundaciones. El modelo fue exitoso; hoy en día la Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit cuenta con seis oficinas regionales en Alemania y se desempeña como institución a nivel internacional con cinco oficinas regionales que coordinan el trabajo de diversos proyectos en 59 países.

A través de la Academia Internacional para Líderes Theodor Heuss, la Friedrich-Naumann-Stiftung cumple con su cometido de contribuir a la formación política de líderes jóvenes y en formación. La Academia Virtual ha facilitado llevar la oferta de capacitación a un número mayor de personas, quienes a través de cursos en línea pueden adquirir conocimientos y habilidades para el quehacer político y económico, lo mismo que social. Las Oficinas de Enlace permiten llevar el trabajo de la Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit a países en vías de desarrollo. Finalmente el Instituto Liberal se dedica a la investigación, mientras que el Archivo del Liberalismo permite y facilita consultas referentes a diversos temas relacionados con la ideología liberal. En América Latina, la Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit cuenta con la oficina regional en México, así como oficinas de proyecto en Argentina, Brasil, Costa Rica, Guatemala, Honduras, y Nicaragua.

Los temas claves del trabajo de la Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit son la libertad en una sociedad de propietarios, la libertad y la responsabilidad de una sociedad de ciudadanos, la libertad y el Estado de Derecho, así como el libre mercado en lo general y el libre comercio en lo particular.

En México, la labor de la Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit se basa en los siguientes objetivos: en la revaloración del liberalismo a través de la difusión de su verdadera esencia filosófica, en la propuesta de alternativas liberales para el desarrollo del país, en el

énfasis que se le da a la importancia de una sociedad informada y participativa para una democracia de calidad, en la promoción de los valores liberales, en la difusión de las virtudes de una democracia liberal. Entre éstas destacan la existencia de un Estado de Derecho, de una democracia electoral, de la división e independencia de poderes, del pluralismo ideológico y las instituciones sólidas respaldadas por una cultura democrática, de la economía de mercado y las libertades económicas y finalmente la existencia del respeto a los derechos individuales como vida, propiedad y libertad y los derechos de las minorías. La Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit internacionalmente está vinculada con la Liberal Internacional y la Red Liberal de América Latina. Mientras que la Liberal Internacional agrupa a partidos políticos y *think tanks* liberales de todo el mundo, la Red Liberal de América Latina es una red de trabajo abierta e incluyente conformada por agrupaciones políticas, sociales y civiles, institutos de investigación, empresarios, líderes de opinión, académicos, intelectuales, periodistas, formadores de opinión y personalidades de América Latina que profesan las ideas de la libertad individual, el gobierno limitado, la economía de mercado y el Estado de Derecho, así como el desarrollo de un sistema democrático libre en este continente. La Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit, en su papel de facilitador y promotor de las relaciones de partidos políticos y *think tanks* latinos al interior de ambas organizaciones internacionales, en abril del 2007 coorganizó el 178º Congreso del Comité Ejecutivo de la Liberal Internacional, en el cual, desde una perspectiva liberal, se analizó ampliamente el tema de la migración.

LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN CÍVICA EN LA ALEMANIA ACTUAL

Los retos de las organizaciones involucradas en el proceso de la educación cívica son por un lado el extremismo radical de ideologías (tanto comunistas como fascistas) que se presenta en la sociedad alemana y por otro lado el fundamentalismo político reflejado sobre todo en el

islamismo radical que gradualmente gana más y más militantes entre los inmigrantes turcos y árabes que viven en “ghettos” propios en las ciudades grandes de Alemania y no quieren ser integrados a la cultura y a la sociedad alemana.

Ambos fenómenos deben combatirse generando en cada ciudadano un enfoque democrático hacia la política, así como un interés por el quehacer político. Se debe retomar y fomentar una cultura de valores, enseñando valores fundamentales como la democracia tanto representativa como participativa, la tolerancia y el respeto al prójimo.

La educación cívica debe pues, ir orientada a la construcción de una sociedad de ciudadanos con capacidades y habilidades que les permitan participar tanto en el proceso político como en el económico, enfocados a defender un Estado democrático y tolerante que respete las libertades individuales.

LECCIONES APRENDIDAS DE LA HISTORIA ALEMANA

Con la dictadura nacionalsocialista y la dictadura del régimen comunista que después de la Segunda Guerra Mundial gobernó la República Democrática de Alemania, separada de Alemania Occidental por un muro, el pueblo alemán experimentó dos fases históricas muy dolorosas. Las dictaduras manejan a la sociedad a su parecer, considerando ignorantes a los sometidos sujetos. Es por ello que para establecerse un Estado democrático se deben formar ciudadanos prudentes, responsables y participativos con ideas innovadoras y la capacidad de interrogar y criticar.

Para lograr la participación activa del ciudadano que arriba se describe, deben crearse las condiciones políticas marco pertinentes, que permitan la integración del ciudadano al proceso económico.

Si las empresas logran crear suficientes fuentes de empleo, el ciudadano a través de su ocupación, quedará integrado a la sociedad. El desempleo puede considerarse uno de los peores enemigos de la democracia, ya que al estar una persona desempleada se vuelve susceptible a promesas falsas de movimientos neo populistas o se retiraría parcial

o completamente de la sociedad y eventualmente abandonaría la defensa de ella.

En este sentido, también se critica al propio sistema alemán. El gobierno alemán no ha sabido erradicar el desempleo fundamentalmente, no obstante las cifras recién publicadas, las cuales no considerarían verdaderamente la creación de muchos nuevos empleos. Una política efectiva de empleo, tal y como la han logrado países como la Gran Bretaña, Irlanda, Suiza o Austria es la mejor política para crear confianza en el sistema político, económico y social. La clase media es la columna principal de la sociedad moderna y democrática. La desaparición de ella en la primera democracia de Alemania (1919-1933), durante las crisis económicas de la hiper-inflación de 1923 y la gran depresión (a partir de 1929), fueron obviamente una causa principal del ascenso del dictador Adolf Hitler. La creación de una economía de mercado con componentes sociales después de la Segunda Guerra Mundial en el mundo occidental fue una lección del fracaso del sistema político-democrático y económico antes de Hitler; pero también un costo político que la sociedad había de invertir para permitir legitimidad al sistema capitalista en el conflicto bipolar con el mundo comunista de la Unión Soviética hasta su fin en 1991.

Hoy en día, el Estado alemán se caracteriza por una sobrerregulación del sistema político y una excesiva burocracia en su administración. Es por ello que los liberales exigen una política efectiva de empleo que equivale a una política social eficiente y con ello a una mejor política democrática. Los países que han logrado erradicar el desempleo reflejan un índice muy bajo de migración, lo que implica niveles menores de corrupción, mayores niveles de transparencia y una alta calidad de vida, aspectos que se reflejan por ejemplo en el *Human Development Index* que las Naciones Unidas publica anualmente.

Poco a poco el gobierno reconoce las necesidades de reformar el país para garantizar finalmente los logros de este sistema político y económico después de la Segunda Guerra Mundial. Sin embargo, la reunificación alemana aún hoy presenta grandes retos, entre ellos: la inclusión social de mucha gente en el Este de Alemania. Todavía más de 30 % del

pueblo está en contra de la democracia y elige a partidos extremistas como La Izquierda o los fascistas del Partido Nacional-demócrata (NPD por sus siglas en alemán). Concluyendo, la educación cívica y política hacia la democracia y sus reglas son pues, sumamente importantes: en las escuelas los maestros deben enseñar los principios y los beneficios de la democracia para evitar el crecimiento de los enemigos tanto políticos como religiosos de la libertad.

CONCLUSIONES PARA MÉXICO

El modelo de las fundaciones políticas alemanes es un ejemplo positivo, ya que las fundaciones actúan desde una perspectiva neutral. Sus estatutos les permiten participar independientemente en el proceso de educación cívica siguiendo sus propios valores. Promoviendo valores como la democracia y el Estado de Derecho desde las escuelas y más adelante en entornos de capacitación de jóvenes, a través de estas asociaciones se logrará integrar a los jóvenes al proceso político y con ello al económico y se les permitirá un libre desarrollo individual.

Uno de los grandes retos que enfrenta México es precisamente el desempleo que de la misma manera enfrenta por ejemplo Alemania. El fracaso de la política económica y social del Estado mexicano en este sentido es evidente, ya que no se ha logrado crear suficientes fuentes de empleo que brinden a los ciudadanos mexicanos la oportunidad de subsistir y desarrollarse en su propio país, situación causante de la migración hacia los Estados Unidos. El autoritarismo del Partido Revolucionario Institucional (PRI) de más de 70 años hasta el año 2000, no permitía la creación de una sociedad civil moderna con ciudadanos críticos y participativos. Los últimos siete años han sido solamente una primera fase en el desarrollo de una sociedad de ciudadanos que se sienten responsables por la transformación de su nación a un Estado democrático (Staatsbürgergesellschaft). Si no se logra un desarrollo sustentable en México, tanto la corrupción como la criminalidad aumentarán y los ciudadanos serán más susceptibles a los nuevos radicalismos políticos, cuyo desarrollo se ha podido observar

recientemente en países como Venezuela, Ecuador, Nicaragua y Bolivia, en dónde los modernos “Führer” o “Duces” gobiernan con máscara de representantes del pueblo legítimamente electos. La educación cívica es pues, la mejor medicina para contrarrestar tendencias antiliberales y antidemocráticas. Por ello, es fundamental construir ciudadanía y con ello democracia.

PÁGINAS DE INTERNET:

Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit: www.la.fnst.org

Red Liberal para América Latina: www.reliat.org

Liberal International: www.liberal-international.org

Más información sobre Alemania y las fundaciones políticas a través del Centro Alemán de Información: www.alemaniparati.diplo.de

La educación política y cívica en la Unión Europea

Claudia Castañeda

Los programas de educación multicultural europeos se crearon en un principio para la atención escolar de los inmigrantes. Sin embargo, el modelo de educación intercultural ha trascendido este origen y se plantea como un ideal para todo el conjunto de la población, tomando en cuenta los 73 grupos étnicos establecidos en Europa Occidental y Oriental, haciendo al continente el más políglota del mundo, si comparamos el número de lenguas habladas con su extensión.

A partir de los procesos de regionalización y la consecuente migración, el desarrollo de dichos programas reconocen la educación ciudadana como un medio de abordar tanto la unidad como la diversidad que caracteriza al continente europeo. Es así como el Consejo Europeo ha creado diversas iniciativas para alcanzar los objetivos planteados en los programas de educación multicultural, con el fin de promover la ciudadanía democrática.

Con base en las diversas iniciativas se han consolidado las siguientes medidas:

En primera instancia se implementó la “Recomendación 2002-2012” del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre la educación para la ciudadanía democrática, adoptada el 16 de octubre de 2002. Con el fin de consolidar dichos programas, se afirmó que la educación para la ciudadanía democrática es esencial en lo que respecta a la función principal del Consejo de Europa, así como su importancia como factor para la cohesión social, que contribuye a fomentar el principio de igualdad y favorece el establecimiento de las relaciones armoniosas entre los pueblos, siempre tomando en cuenta el ideal democrático y el desarrollo cultural.¹

¹ <http://www.diputados.gob.mx/cedia/sia/spe/SPE-ISS-09-07.pdf>

Posteriormente, durante la 21ª sesión de la Conferencia de Ministros de Educación, en Atenas (noviembre de 2003), los Ministros de Educación reiteraron la importancia de la Educación para la Ciudadanía Democrática (ECD) y la Educación para los Derechos Humanos en el desarrollo de la ciudadanía y en la resolución de los problemas sociales. Para ello, se establecieron las siguientes prioridades:²

- Proponer la cooperación en el campo de la educación para la ciudadanía y la democracia con base en los principios fundamentales de la Organización;
- Desarrollar instrumentos que garanticen la calidad inspirados en la ECD teniendo en cuenta la dimensión intercultural.
- Desarrollar indicadores de calidad y herramientas para la auto evaluación y el desarrollo de los objetivos educativos establecidos.

En segunda instancia, en el año 2005, el Consejo de Ministros del Consejo de Europa proclamó el “Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación”, con el fin de resaltar el papel que juega la educación en el desarrollo de la ciudadanía y la calidad de la participación en una sociedad democrática, y de promover iniciativas de cooperación entre los Estados miembros.

Los temas claves del Año Europeo incluyeron las prácticas innovadoras dentro de las instituciones educativas, como la participación en la toma de decisiones de alumnos, padres, profesores y autoridades locales; desarrollos en la enseñanza y aprendizaje activo de la ciudadanía a lo largo de la vida; y el incremento de la comunicación y difusión de la información a través de actividades a nivel regional y nacional por medio de las páginas web correspondientes. Para lograr dichos objetivos, el Consejo de Europa brindó asistencia legislativa a los estados miembros, así como apoyo para la organización de seminarios para el profesorado y el intercambio de buenas prácticas con respecto al autodesarrollo y autoevaluación de las instituciones educativas.

² *Ibid.*

Por último, a través de la propuesta del Parlamento Europeo y del Consejo, el 6 de abril de 2005, se estableció el programa “Ciudadanos con Europa” para el periodo 2007-2013, implementado por la Comisión Europea, con el fin de promover la ciudadanía europea activa. Para lograr dicho objetivo se llevaron a cabo las siguientes medidas:³

- Reunir los municipios de toda Europa para compartir e intercambiar experiencias, opiniones y valores.
- Promover el debate y la reflexión relacionados con la ciudadanía europea mediante la cooperación entre las organizaciones y la sociedad civil.
- Crear la idea de Europa más tangible promoviendo los valores sin dejar atrás la memoria del pasado.
- Favorecer la integración equilibrada entre los ciudadanos y las organizaciones de la sociedad civil de todos los estados miembros, contribuyendo al diálogo intercultural y haciendo hincapié en la diversidad y la unidad europea.

Asimismo, los objetivos del programa deben de traducirse en el apoyo a tres tipos de acciones. En primer lugar, la Acción “Ciudadanos Activos por Europa”, involucra directamente a los ciudadanos a través de actividades de hermanamiento a nivel regional. Segundo, la Acción “Una sociedad Civil Activa por Europa”, tiene el propósito de promover un apoyo estructural a las organizaciones europeas y de la sociedad civil. Por último, la Acción “Juntos por Europa”, es una actividad que busca apoyar eventos, seminarios, recaudación de información y difusión.

Dichos programas se encuentran abiertos para los Estados miembros, así como a terceros estados, concretamente al Área Europea de Libre Cambio (AELC) o que formen parte del Espacio Económico Europeo (EEE), los países candidatos y los países de los Balcanes Occidentales, siempre que cumplan las obligaciones legales y financieras

³ <http://europa.eu/scadplus/leg/es/lvb/l29015.htm>

pertinentes. Asimismo, participan todas las partes interesadas que promuevan la ciudadanía europea activa: autoridades y organizaciones locales, organizaciones de investigación y organizaciones de la sociedad civil.

Los programas de Educación para la Ciudadanía Democrática y Protección de Derechos Humanos han alcanzado un nivel de gran importancia como elemento esencial para promover la idea de una Europa unida, tomando en cuenta la multiculturalidad dentro de la misma. Es así como la Unión Europea tiene como lema el estar "Unidos en la Diversidad" profundizando el proceso de integración que la ha caracterizado a nivel global.

FUENTES

<http://www.ciep.fr/es/ries/ries44.htm>

<http://www.diputados.gob.mx/cedia/sia/spe/SPE-ISS-09-07.pdf>

<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=762834>

<http://www.educacionciudadania.mec.es/recursos.html>

<http://europa.eu/scadplus/leg/es/lvb/l29015.htm>

http://www.guiafc.com/ficha.asp?Id=41&Id_f=136

<http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11302496/articulos/RCED9898220101A.PDF>

Panel 7

Educación, ciudadanía y minorías

Formación ciudadana en el mundo indígena de mesoamérica

Antonio Paoli Bolio*

SÍNTESIS

Partiremos de nociones fundamentales que se traducen como “educar” y que significan de una manera muy distinta a nuestras ideas hispanas y greco latinas de “educación” y “formación”. Nuestra disertación se referirá básicamente a la lengua *tzeltal*, en diversas variantes de los altos, la selva y el norte del estado de Chiapas. Pasaremos después a contemplar principios claves y ancestrales para la toma de decisiones comunitarias, que el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) tradujo como “mandar obedeciendo”, para finalmente detenernos en nociones indígenas traducidas como “autonomía” y “derecho”. Con diversas referencias y análisis sociolingüísticos de la lengua *tzeltal*, nos aproximaremos a la idea de formación ciudadana en la comunidad indígena de Mesoamérica.

LA EDUCACIÓN EN MESOAMÉRICA

A la planta se le alimenta, se le brinda un buen medio para su crecimiento, pero no se dirige su vida. Dirigir la vida de la planta no es la función principal de quien la cuida y auspicia su maduración. Algo similar sucede con la noción de educación humana en el mundo indígena mesoamericano.

Esta noción, traducida al castellano como “educar”, no parece adecuada para expresar lo que el indígena mesoamericano entiende al referirse al campo de la pedagogía. Al parecer, en la gran mayoría de las lenguas de esta región, la noción que nos ocupa se asocia más al proceso genético, refiere más a la semilla que germina y crece que a la

* Profesor investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

conducción de los menores por sus padres o guías. El vocablo latino *ducere*, que nos lleva a la idea de conducir, dirigir o guiar, no parece adecuada.

Al parecer, la mayoría de las nociones indígenas traducidas mediante la palabra “educación” presuponen una cierta autonomía del individuo, suponen que de alguna manera ya trae un código que guía su desarrollo, a partir del cual tiende a florecer y dar fruto. La función del mentor es hacer posible que este proceso se realice de la mejor manera.

La “educación” debiera entenderla en el contexto simbólico de su cultura y de los ámbitos sociales en los que se desarrolla. Por ejemplo. La “educación” tradicional en la milpa ha constituido un ámbito de sentido muy importante para consolidar la relación padre-hijo varón, y para que éste conozca y maneje el ecosistema; la educación en el trabajo y en los juegos de la casa y el tras patio, en relación constante con su madre y sus hermanos, ha sido un ámbito fundamental para la formación de las niñas.¹

La comunidad, en la que el niño camina y corre desde una edad muy temprana, es otro ámbito clave de su formación. En estos ámbitos se entiende mejor la educación indígena. A esos ámbitos, y a sus marcos valorativos, debieran referirse fundamentalmente nuestros materiales didácticos, sin perder de vista que no se trata de ofrecer elementos para dirigir, sino para auspiciar la formación de individuos que germinen y crezcan a partir de su naturaleza y de los ámbitos peculiares que les brinda su cultura y su comunidad.

Aproximémonos a nociones básicas de la formación “ciudadanía” en una etnia en particular: los *tzeltales*, en el estado de Chiapas.

¹ Antonio Paoli, *Educación autonomía y lekil kuxlejal: aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tzeltales*, capítulo 7, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco y Comité Indígena de Derechos Humanos Fray Lorenzo de la Nada A. C., 2004.

NOCIONES DE FORMACIÓN “CIUDADANA”

EN EL MUNDO TSELTAL

El término más común para decir educar en tselstal es *P'IJUBTESEL*.² Esta palabra está compuesta de cuatro partículas:

P'IJ es un adjetivo numeral. En las lenguas mayas es muy frecuente que se califiquen las cantidades. En tselstal se dice por ejemplo, *che pam k'altik* (dos planas milpas), o *che pis elemux* (dos redondos limones), *che p'ij ixim* (dos germinales granos de maíz). Cuando usamos sólo el adjetivo numeral hablamos de la unidad.

UB es una partícula que convierte en verbo al adjetivo. Así *tulanub* es fuerte *tulanub* es fortalecerse. *P'IJUB* es hacerse único germinal.

TES es una partícula trasitivizante. Es hacer que otro se haga único germinal.

EL aquí es el infinitivo del verbo.

P'ijubtesel es hacer que otro se convierta, o se haga, único germinal.

Cuando se dice que alguien es educado, o capaz, se dice que es *p'ij yo'tan* (es único su corazón). Esto supone síntesis individual, Nadie puede ser hábil sin serlo de un modo personal. En este sentido resulta un tanto absurdo decir que fulano es mas *p'ij* que zutano. La inteligencia y la educación de alguien es un hecho exclusivo, irreplicable, propio de tal sujeto.

Hombre sabio se dice *p'ijil winik*, y esto supone que ese individuo es original en resolver los problemas, que tiene un estilo propio, aunque actúe según las costumbres de la comunidad, según el contexto.

Cuando alguien tiene único su corazón (*p'ij yo'tan*), “encuentra maña para hacer las cosas” —me decía un vecino de Bachajón—, pueden dejarlo solo en medio de la selva con los ojos vendados y él se los destapa, se orienta y regresa. Se las ingenia para resolver en su propio estilo, aunque tomando en cuenta a la situación y a los demás.

Ser *p'ij yo'tan* supone autonomía personal, y, paradójicamente, también supone integración, habilidad para llegar a consensos dentro

² Antonio Paoli, *op.cit.*, capítulo 5.

del marco de la comunidad. Supone integrar dos opuestos: la iniciativa personal y la articulación colectiva; traer novedad sin dejar la tradición.

Este modo de entender la inteligencia supone una concepción profunda de la autonomía individual para desde ella unirse al grupo, y supone también que la autonomía del grupo depende en gran medida de la autonomía de cada uno de sus miembros.

Aquí haremos un paréntesis para aproximarnos un poco más al concepto de autonomía en el mundo tselal y así poder aplicarlo de mejor manera a la educación en el marco tradicional de esta cultura.. Paréntesis para aproximarnos a las configuraciones tselales de la autonomía.

Este modo de concebir la educación y la inteligencia supone un énfasis en que el sujeto se asumen como si estuviera solo *tukelin sbah*. Es importante subrayar este ‘como si’. Analicemos brevemente esta expresión:

TUKEL solo

IN es un sufijo que, añadido a sustantivos, verbos y pronombres adquiere la función “tomar como”. Por ejemplo la palabra *nahinel* (tomar como casa, o habitar), está compuesta por tres partículas: *nah* es casa; el sufijo *in* es ‘tomar como’ y el que opera aquí como infinitivo, es decir, la palabra se ha transformado en verbo y a este verbo lo traducimos como ‘habitar’; aunque hay una función lógica en los elementos que componen la palabra tselal que no encontramos en la palabra castellana habitar y ésta es la de ‘tomar como’. Pongamos otro ejemplo a fin de captar con mayor precisión esta pauta lingüística clave en la lengua y cultura *tselal*. Analicemos la frase *yu’unin*; la palabra *yu’un* significa que tomó como algo suyo. Veamos la siguiente oración: José *laj yu’unin skawu* te ¡Pedro (José tomó como suyo el caballo de Pedro).³ Esto no significa necesariamente que se robó el caballo, pero sí que lo tomó como si fuera suyo.

S es posesivo de tercera persona antes de vocal.

BAH esta partícula significa sobre algo. Se trata de una forma

³ Ejemplo elaborado a partir de uno similar del libro *Gramática tselal*, de Eugenio Maurer Ávalos y Avelino Guzmán Jiménez, publicado por la misión de Bachajón, México, 2000, p. 99.

reflexiva en la que un observador señala que el sujeto se refiere a sí mismo, que toma de sí las capacidades que él mismo, como individuo, tiene.

Nos ha interesado señalar con cierto detalle la función del sufijo in porque posee una función lógica clave para definir diversos conceptos de autonomía expresados en el idioma de los *tzeltales*.

Aquel que es *p'ij yo'tan*, y por lo mismo tiene su propio proceso de germinación y crecimiento, no puede más que ser *tukelin sbah*. Esto no significa que esté solo y sea ajeno a la comunidad, sino que tiene que procesar y tomar de sí mismo y por sí mismo. Si pluralizamos la frase anterior, tendríamos: *tukelin sbahik* (tomaron de sí mismos o de ellos solos, como colectividad); esta expresión ya refiere al sujeto colectivo autónomo, visto por un observador. Un término muy común al interior de una comunidad tzeltal es *tukelin jbahtil*, que significa que nosotros actuamos intersubjetivamente, como si estuviéramos nosotros solos.

Cada una de estas expresiones, y otras muchas más, plantean escenarios distintos para ver operar la autonomía de diversas maneras, todas ellas referidas al actuar del sujeto individual o colectivo que toma recursos de sí mismo. Insistamos: no es que los recursos sean necesariamente de aquel sujeto solo, sino que con cada frase se configura la escena de tal o cual manera.

En tzeltal se usa con mucha –a veces muchísima– frecuencia la frase *jich yayel* (así se escucha o así se siente). Podemos decir que ellos tienen una conciencia profunda de que se configura de tal manera con esta expresión, pero que no necesariamente es así.

Para configurar la idea de autonomía pueden usarse otros términos, como *yochelin sbah* en esta expresión se entiende que el individuo se asume como su interioridad y esta forma de autonomía se asocia al derecho y a la obligación de aquel a quien se refiere la frase. Puede usarse la frase *yuelin sba* en la que el individuo se toma como capacidad o como poder. Por supuesto cada uno de estos vocablos supone una inmensa cantidad de conjugaciones y aplicaciones posibles, con las que se matizan diversas maneras de presentar las relaciones de autonomía o autogestión.

Terminemos este paréntesis para continuar con la autonomía aplicada al *p'ijubtesel* que normalmente se traduce como educación.

AUTONOMÍA PERSONAL E INTEGRACIÓN
COMUNITARIA EN EL PROCESO EDUCATIVO

Al despedir a quien se va, normalmente le dicen: *Te x awil aba*; literalmente podríamos traducir esto como “que tengas la capacidad de mirarte a ti mismo” y el interpelado suele contestar: *Jokolawal*, que forzando la traducción podríamos decir que equivale a “gracias”.

Según esté su ver, o su verse a sí mismo, definirá su estado de bienestar o malestar. El sujeto es quien tiene poder para definir su estado.

Quien actúa desde *yochelin sba* (su interioridad de sí mismo), es autónomo y tiene que auto vigilarse para ser *p'ij yo'tan*. Y para coordinarse adecuadamente, sólo él puede vigilarse a sí mismo. Lo cual supone un autoaprendizaje en el cual él es su propio maestro. La comunidad familiar y la pequeña comunidad propiciarán que germine adecuadamente esta autonomía individual. La idea de germinación está constantemente presente como una de las metáforas preferidas al hablar de la educación entre *tseltales*.

¿De qué depende esa germinación y su desarrollo? Al parecer para los *tseltales* la palabra que responde es *ch'ujun*, raíz de obedecer, de creer y de adorar. Significa hacer lo que le dicen y creer que es lo adecuado, integrarse a un orden. El pequeño se toma de la mano porque percibe que si no podría caerse. Pero luego tiene que hacer suyos los fines de su sociedad y actuar conforme a ellos porque ve que eso le redundará en un bien, y que, en principio están dadas las condiciones para obtenerlo.

Se considera que si en la *ach'ix* (niña) o el *querem* (niño) germinó una buena interacción familiar verá como un bien la integración en un grupo y al mismo tiempo podrá tomar sus propias determinaciones.

Una virtud especial de la educación *tseltal* es que el niño o la niña se sentirán amados y muy pronto se les permitirá tomar sus propias decisiones; de tal modo que no sólo obedezcan, sino que crean en los

finés sociales de su gente; los deseen y busquen realizarlos en el marco de estructuras procesos mediante las cuales se regula el ecosistema cultural. La niña y el niño *tsestal*, en su gran mayoría, viven en un sistema jerárquico y claramente normativizado.

En el seno de la familia y de la comunidad se desarrollan ricos procesos pedagógicos para propiciar que el niño o la niña se apropien de las reglas del *yu'untikil* (su familia) y cuando ya tienen 6 o 7 años se les deja en una relativa libertad, para evitar que el peso del orden normativo y la estructura jerárquica les impongan mandatos que les impidan desarrollar su discernimiento.

Los niños podrán decir *ma'jk'an* (no quiero) y por lo regular se considera que, en determinados campos de la actividad, tienen un derecho a negarse con esa sola negación. En otros, no obedecer supondrá castigo. Por ejemplo, si se le ordena que no golpee a su hermanita y lo hace, lo normal es que sea castigado; pero si se niega a ir a trabajar o a asistir a la escuela, es muy probable que se respete su decisión.

EL PRINCIPIO TSELTAL DE MANDAR OBEDECIENDO

Queremos presentar a ustedes un principio fundamental del concepto tradicional de autonomía entre los *tsestales*. Al quererlo presentar al mundo hispano se le ha llamado “mandar obedeciendo”

En este artículo se presenta un análisis sociolingüístico que nos permite profundizar en la noción de “mandar obedeciendo” en el ámbito de la comunidad *tsestal*, desde una de las muchas formas de concebir la “autonomía” en esta cultura.

LA COMUNIDAD

En cada una de las pequeñas comunidades *tsestales* tradicionales el caserío sigue patrones dispersos de asentamiento. Las casas normalmente constan de un cuarto y una cocina. A los alrededores de las casas se tienen animales domésticos sueltos: calles y montes donde

andan las gallinas con sus pollitos, los cerdos y sus crías, los caballos, las vacas y también los animales montaraces. Todos ellos son bienes que se mueven por la tierra: perros, gallinas, guajolotes, cerdos, jabalíes, tejones y una inmensa cantidad de animales que enriquecen el *kuxlejaj*. Muchas familias suelen cultivar un pequeño huerto alrededor de la casa; de él se encargará la *yajual na* (la ama de casa).

Cada familia tiene su solar y su parcela. La gran mayoría de las parcelas agrícolas no están perfectamente definidas y deslindadas; lo que sí se define con toda precisión es donde tiene cada familia su casa y su solar, donde su cafetal y su potrero; potrero que con frecuencia comparte con otros miembros de la comunidad. En muchos lugares cada año se define dónde tiene ese año su milpa cada familia y este mecanismo no deja de causar conflictos en diversas comunidades por los criterios para precisar el lugar y la extensión. Podemos ver en la gran mayoría de las comunidades *tseltales* que todos los vecinos del paraje tienen acceso a los terrenos del monte común para cortar leña, cazar, pescar, recoger verduras silvestres, hierbas medicinales y otros recursos.

Los jefes de familia, apoyados por sus hijos, siembran sus milpas y sus frijolares, a veces también sus hortalizas y con frecuencia algunos árboles frutales. En las tierras bajas cultivan platanares y cafetales relativamente cerca del caserío disperso; algunos establecen potreros. Estas actividades agropecuarias constituyen la base económica de la comunidad. De esta producción saldrán los recursos para la subsistencia familiar, para los servicios a la pequeña comunidad, ya sea para arreglar la iglesia, colaborar en la fiesta, realizar una obra pública, o para alguna otra cuestión que se acuerde colectivamente. Esta colaboración constante en diversos trabajos de la vida comunitaria dan a sus participantes un fuerte sentido de pertenencia.

Quien desempeña el cargo, así como quien presta algún servicio, no cobra. Más bien con frecuencia tienen que pagar, y a veces grandes cantidades. En los pueblos *tseltales* tradicionalmente, anteriores al poblamiento de las cañadas de la selva Lacandona, las personalidades con prestigio suelen ser llamados a desempeñar cargos en el poblado principal de la comarca, éste es un honor por el que muchas veces el elegido tendrá

que pagar caro y trabajar mucho. La tradición en diversas comarcas es que la pequeña comunidad se encarga de mantener las siembras de quien va al pueblo principal para ejercer un cargo importante. Cada uno de los hombres trabajará gratuitamente en la milpa de ese servidor público a fin de que su familia pueda alimentarse normalmente.

En el seno de la pequeña comunidad sistemáticamente se intercambian servicios dirigidos por personas con autoridad moral, gente que ha servido y ha pagado por servir. Acerquémonos a las prácticas de toma de acuerdos en la pequeña comunidad *tsełtal*.

ACUERDO COMUNAL Y AUTONOMÍA⁴

En la pequeña comunidad normalmente se toman acuerdos por consenso. El consenso supone que la palabra dada en asamblea es un compromiso de honor. La asamblea se convoca por alguien que tiene un cargo directamente relacionado con el tema para el que se cita.

En diversas comunidades aún se acostumbra guardar silencio una vez que la asamblea está reunida, al parecer hace varias décadas ésta era una práctica regular en todas las comunidades *tsełtales*. El silencio colectivo es como un acto que *ch'ultes te stoblej* (santifica su reunión).

El servidor que convoca a la comunidad para llegar a un acuerdo específico tiene un cargo, en cuyo desempeño es pertinente tal convocatoria; por ejemplo, el presidente de la escuela podrá citar a asamblea para proponer que se cambie el techo de la escuela porque está deteriorado. Éste, o estos convocantes, hacen una propuesta al colectivo. Los representantes de cada una de las familias, normalmente varones casados, discuten la cuestión. Quien está de acuerdo en una propuesta da sus argumentos o, dicho en una traducción más cercana a la literal, sus direcciones a la palabra (*tij ta k'op*). Varias personas que están de acuerdo pueden hablar simultáneamente. Quienes no están de acuerdo guardan silencio. Nadie los interpela directamente, pues ello

4 Antonio Paoli, *Dinámicas de comunicación en una discusión de pequeña comunidad tsełtal*, Tesis de licenciatura en Ciencias y Técnicas de Información, Universidad Iberoamericana, 1975.

sería una falta de respeto, pero sí, de manera indirecta:

Kopojanik apisilk, ma ja nax che oxeb. Apisilk, ta komon. Komon k'op ya sj'an.

(Hablen todos, no solamente dos o tres. Todos, en común. Se necesita de la palabra común).

Con los acuerdos se definen y redefinen normas locales de cooperación e integración social. Los miembros de la comunidad se necesitan los unos a los otros: reciben y otorgan servicios constantemente, servicios que están orientados por las resoluciones de asamblea. Quien tiene un cargo puede mandar sólo para hacer cumplir los acuerdos. A esto se le conoce como “mandar obedeciendo”. (*sch'uhunel k'op ta sujaw*).

La palabra *ch'ujunel* significa obedecer, adorar, acatar; *k'op*, palabra; *ta*, en este caso puede tomarse como la preposición para; *sujaw* nos refiere acato de mandar. Pero lo que se manda es acordado por consenso. Por lo menos este es el principio.

Sin embargo, es de hacer notar que cuando se quiere traducir literalmente la expresión castellana “mandar obedeciendo”, a veces se dice en *tzeltal*: “*sujel k'op ta ch'ujunel*”, lo cual significa ‘la palabra manda obedecer’. Y, ciertamente, una atribución del servidor-autoridad, que tiene la función de hacer cumplir los acuerdos, es mandar y exigir que se cumpla lo acordado; pero lo que debe subrayarse en primer término, el espíritu de la cuestión, es que él sólo manda cuando obedece el acuerdo de la comunidad. Y eso se dice mejor cuando se expresa directamente en *tzeltal* y no como una traducción del castellano. Frecuentemente se traduce como “ley” la frase *jch'uhunel k'op*, ya que la “ley” en estas culturas indígenas presupone la obediencia a lo que yo mismo, dentro del consenso, argumenté. La ley en este contexto no es, y no puede serme ajena. Esta forma de pensar supone un contexto de autonomía.

CONSENSO Y DERECHO

El consenso se alcanza cuando todos dan su palabra y coinciden en una resolución. Esta palabra de la comunidad normalmente tiene un

cierto carácter sagrado. La autoridad de alguien con cargo, o que está de servidor, consiste en su capacidad para convocar a la comunidad en asuntos de su competencia, en su habilidad para lograr acuerdos y para hacer cumplir los acuerdos.⁵

Estos acuerdos son las claves de la estructuración y la reestructuración de la comunidad. Podríamos decir que las pautas “jurídicas” fundamentales están dadas en los acuerdos y en los procedimientos legítimos para llegar a ellos. Esto es lo que *ay ku’untik* (lo que es nuestro), lo que *kocheltik*, que suele traducirse como derecho, y que en realidad corresponde a una peculiar forma de concebir tanto la obligación como el derecho.

Desglosemos la palabra *KOCHELTIK* para entender mejor su significado:

K este prefijo, es un pronombre posesivo de primera persona que antecede a los sustantivos o a los verbos transitivos cuando inician con vocal.

OCHEL: aquí es sustantivo que quiere decir “entrada”. Podemos decir que se trata de un verbo intransitivo entrar formando aquí en sustantivo, ya que a los verbos intransitivos no se les antepone un pronombre posesivo, que en *tseltal* no se dice “yo soy entrado”. Al ponerle el sufijo *K* lo convertimos en sustantivo.

Pero ¿qué significa tener entrada? Significa que he cumplido una obligación, como por ejemplo: al trabajar y educar a mis hijos y me he ganado tener entrada a mi casa, ya que la obligación cumplida me da un derecho.

TIK: este sufijo es un plural incluyente, ya que en algunas variantes del *tseltal* hay posesivos del plural excluyentes.

Con lo anterior queda más claro cómo se entiende este derecho comunitario

⁵ Este tema lo trabajé en mi tesis de licenciatura llamada *Dinámicas de comunicación en una discusión de pequeña comunidad tseltal*, Universidad Iberoamericana, México 1975. Un artículo, basado en esta tesis, lo publicó el Instituto de Investigaciones Antropológicas para la Región Maya, A.C. (INAREMAC), con el título de *Dinámicas de discusión en la comunidad tseltal*, San Cristóbal, 1975.

NOTA: los mecanismos descritos en estos trabajos, los he vuelto a verificar en diversas asambleas de comunidad durante los últimos años y básicamente son los mismos.

Kochelin jbahtik:

Nos detenemos sólo en una expresión idiomática *tseltal* que usualmente se traduce como “autonomía”. Hay diversas expresiones para hablar de “autonomía” que no tienen equivalente en castellano, y por tanto hay que interpretarlas, ya que las nociones que suponen, normalmente no las manejamos cuando pensamos en términos de las lenguas indoeuropeas.

Te sk'op yu'un te comonal ya yabey sna ta lek te ayuk wen chahpajel ta spasel te a'tel, te ja' ya yal te kochelin jbahtik: ya x bojotik ta pasel te ka'telik ta komon.

(La palabra de la comunidad da a saber de manera bien orientada que hay un buen arreglo para hacer el trabajo. Nos dice que de manera autónoma: vamos a realizar nuestro trabajo comunal).

Detengámonos en la expresión *kochelin jbahtik*.

Ya hemos analizado la palabra *KOCHEL*, pero ahora encontramos la palabra *KOCHELIN*.

Al anteponer *k* estamos frente a una primera persona que posee algo: la entrada o el derecho; se entiende que a mí, como persona, me concierne (*ay kochel yu'un*), tengo derecho a entrar en la cuestión; y tengo derecho porque he cumplido una responsabilidad. Para decir, por ejemplo, ¿por qué se mete ese individuo si no le concierne? Se puede usar la expresión *jbin yochel*? Esta pregunta también equivale a ¿qué derecho tiene de meterse? Pero si considero que sí es de su incumbencia, no sólo es porque asumo que tiene un derecho, sino también porque tiene una responsabilidad que cumplir en aquel ámbito.

IN es un sufijo que, añadido a sustantivos, verbos y pronombres, adquiere la función ‘tomar como’. Por ejemplo la palabra *nihinel* (tomar como casa, o habitar) está compuesta por tres partículas: *nah* (casa): el sufijo *in* (‘tomar como’) y *el* que opera aquí como infinitivo; es decir, la palabra se ha transformado en verbo y a este verbo lo traducimos como ‘habitar’; aunque hay una función lógica en los elementos que componen la palabra *tzeltal* que no encontramos en la palabra castellana ‘habitar’ y ésta es la de ‘tomar algo’. Pongamos otro ejemplo a fin de captar con mayor precisión esta pauta lingüística clave apara

entender el concepto de “autonomía” que nos ocupa. Analicemos la frase *yu'unin*; la palabra *yu'un* quiere decir ‘suyo de él’, es un pronombre posesivo de tercera persona; *yu'unin* significa que tomó como suyo algo. Veamos la siguiente oración: José *laj yu'unin skawu te j* Pedro (José tomó como suyo el caballo de Pedro).⁶ Esto no significa necesariamente que se robó el caballo, pero sí que lo tomó como si fuera suyo.

Al agregarse la palabra *jbahtik* a continuación, se define a un sujeto colectivo que se interdetermina, un nosotros intersubjetivo e incluyente. Ellos, el colectivo, son los dueños de la acción. De esta manera se asume que les incumbe. Pero detengámonos en la palabra *jbahtik*:

JBAHTIK supone la acción intersubjetiva de un nosotros en el que cada uno se influye a sí mismo y al grupo en su conjunto, y esto lo hacen todos a la vez. La palabra está formada por tres partículas: *j-bah-tik*.

J es un pronombre personal que indica primera persona y se usa antes de consonante;

BAH significa ligar sobre el cual se actúa,

TIK es un nosotros inclusivo, ya que en *tzeltal* existe también un nosotros excluyente de alguien.⁷

La expresión *kochelin jbahtik* significa que todos los miembros del grupo al interior de la colectividad tenemos responsabilidad y derecho, que todos otorgamos recursos y definimos intersubjetivamente los fines, la actividad y los procesos.

Puede decirse también *yochelin sba* (asumido en y por sí mismo, o desde la recta interioridad de él mismo). Esta noción normalmente se traduce como “autonomía” y puede aplicarse a un individuo o a una sociedad. Es de hacer notar que muchas nociones *tzeltales* de autosoberanía se traducen con la palabra autonomía, de tal manera que una

⁶ Ejemplo elaborado a partir de uno similar del libro *Gramática tzeltal*, de Eugenio Maurer Avalos y Avelino Guzmán Jiménez, *op. cit.*

NOTA: La *j* antepuesta al nombre Pedro, indica género masculino.

⁷ La terminación para hacer que el pronombre personal de primera persona del plural sea expresamente excluyente es *otik*, *jo'otik* o *jo'otkotik*; en la variante *bachajonteca* *jo'otkotik* se subraya aún más la exclusión. En *tzeltal* de Amatenango del Valle o en el de Oxchuc no se usa este nosotros excluyente.

gran variedad de valores traducidos así, se sobre simplifican al presentarse en el idioma español.

EL ACUERDO

Podemos afirmar que con el acuerdo ya la palabra comunal es palabra de todos, y mientras el consenso no se haya logrado no se puede tomar una resolución. De esta manera se autodefine operativamente un nosotros que será ratificado con el trabajo colectivo. Esta doble condición de acuerdo y realización de lo acordado constituye el eje articulante de la comunidad. Cuando se logra, la gente dice *jun nax ko'tantik* (somos un solo corazón). Frecuentemente los maestros o cualquier funcionario público que llega a una comunidad tratan de presionar a la gente para que vote y se tome una decisión por mayoría, sin buscar el consenso, sin darse cuenta que está violando una regla fundamental que preserva la integración comunitaria.

La noción de “autonomía” a la que nos hemos referido presupone un derecho y una responsabilidad que se toma como si fuera así. Esto no significa que ese sea su ser, sino que es solamente el modo como el colectivo lo toma ahora intersubjetivamente y por consenso. Cada toma de acuerdo por consenso supone redefinir ciertas formas del derecho y de la obligación. La “ley”, el *ch'ujunel k'op*, no puede definirse de una vez por todas, sino que tiene que definirse por el consenso comunitario, con base en ciertas prácticas regulares y aceptadas por todos.

El “mandar obedeciendo” (*sch'uhunel k'op ta sujaw*) sólo puede realizarse con base en acuerdos consensuales específicos, que le dan a los normados por la comunidad, una autoridad para hacer cumplir esos acuerdos. Este principio es base de la conformación cotidiana del derecho-obligación, que está a la base de esta peculiar forma de la “autonomía”, entre muchas otras formas de “autonomía”, que existen en las tradiciones *tseltales*.

Educación, ciudadanía y minorías

Roberto Gutiérrez López*

Vivir dentro de un sistema democrático significa fundamentalmente asumir el compromiso por fortalecer una forma de gobierno incluyente sustentada en la más amplia participación posible de los miembros de una comunidad, participación que debe darse dentro de los marcos institucionales y jurídicos definidos por la comunidad misma. Hablar de democracia, es hablar entonces de vida política regulada a través de reglas que garantizan una interacción política dinámica, en la que la competencia y la discusión entre proyectos y organizaciones es legítima e incesante, dedicada en última instancia por el principio de mayoría, mas siempre cuidadosa de desarrollarse de forma tolerante, pacífica y ordenada.

De esta manera, la democracia implica un pacto y un acuerdo sobre el tipo de convivencia social y política deseable, que no clausura las diferencias y los conflictos de interés, pero que asegura que ellos se desahoguen sin poner en riesgo los derechos y garantías individuales y colectivas esenciales. La democracia supone entonces, necesariamente, y en primer lugar, el reconocimiento del derecho a la existencia por parte de todos, trascendiendo diferencias raciales, económicas, sociales o ideológicas. Reconocimiento que debe darse de manera general –vale decir a través de instrumentos legales– para hacer viables los derechos de reunión y asociación, así como las libertades de pensamiento y creencia, de tránsito y expresión.

Es por ello, que la democracia, y la educación que le es consustancial, no deben ser vistas como el patrimonio o el proyecto exclusivo de

* Profesor-investigador del departamento de Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.

un grupo particular, pues su conveniencia radica precisamente en poder construir un orden colectivo en el que, al tiempo que se debaten propuestas alternativas para el desarrollo nacional, se evitan los riesgos de los antagonistas destructivos y de prácticas violatorias de los Derechos Humanos.

Así, uno de los aspectos cruciales de los procesos de construcción democrática se relaciona con la capacidad para arraigar suficientemente los principios, valores y elementos informativos necesarios para que ciudadanía, representantes y autoridades, hagan de la política una actividad productiva y respetuosa del Estado de Derecho.

Pues, en un mundo donde las desigualdades se ahondan, resulta fundamental impulsar formas de convivencia en las que la dignidad de las personas, el respeto a sus derechos y libertades, la tolerancia y la integración de la diferencia permitan reducir los costos de la marginación y la exclusión. En la tarea de construir nuevas relaciones sociales acordes con los valores democráticos, la educación juega un papel fundamental, pues a partir de ella es posible transformar los marcos axiológicos que definen las conductas ciudadanas.

La educación política, en un sentido amplio, podemos entenderla como una síntesis de valores, informaciones, juicios y expectativas que son claves para entender la identidad política de los individuos, los grupos sociales y las organizaciones políticas. De esta premisa cultural se derivan hábitos y formas de comportamiento que deben, por lo tanto, ser leídos como portadores de significación. La implementación tanto de una estructura jurídica e institucional, como de formas de convivencia social acordes con el ideal democrático, dependen de la manera en que la ciudadanía y las elites políticas definen su percepción acerca del poder, su organización y distribución; es así como la cultura política influye de manera decisiva en la existencia, presencia, transformación o erosión de prácticas vinculadas a la exclusión social y la discriminación.

La transformación de la cultura y en consecuencia, de las concepciones, actitudes y conductas de los individuos en torno a los derechos y obligaciones de la ciudadanía, resulta fundamental en la construc-

ción de un Estado democrático en donde sea posible hacer valer las libertades y deberes de todos los miembros de la sociedad, pues la coexistencia de la diversidad deberá fundarse no sólo en una educación democrática que acepte e integre las diferencias, sino que asegure la protección jurídica de los derechos de las minorías.

La discriminación se actualiza a través de prácticas discursivas en las que el procesamiento de las diferencias conlleva al establecimiento de relaciones de poder en las que un determinado rasgo de identidad es utilizado como coartada simbólica para justificar el menosprecio, el sometimiento y la marginación. Ejemplo de ello es que carencias sociales y prácticas discriminatorias se refuerzan entre sí, ampliando la brecha entre incluidos y excluidos por el sistema de derechos.

Podemos observar con claridad el arraigo simbólico de la discriminación si prestamos atención al discurso cotidiano, el cual está cargado de términos que aparentemente sólo son descriptivos, pero que en realidad son parte de un ejercicio de clasificación permeado por juicios, valores y cargas emocionales que con frecuencia devienen en discriminación a partir de la conformación de redes de significado.

El acto discriminatorio parte de la interiorización subjetiva de su supuesta "naturalidad". Este comportamiento se ve reforzado cuando las instituciones y normas avalan y permiten los comportamientos discriminatorios. Así, la relación entre cultura, prácticas institucionales y ordenamientos normativos, se convierten en un elemento estructural que le dan un significado simbólico concreto a la discriminación.

Así, la discriminación genera no sucesos aislados, sino formas de organización social. Por medio de ella se generan identidades, se distribuyen espacios, se restringen accesos, se localizan enemigos, se niegan empleos y remuneraciones, se educa moralmente, se legitima la servidumbre, se niegan oportunidades, se confina o se elimina lo que se juzga indeseable. La discriminación es entonces un problema estructural que tiene su origen en el desarrollo histórico de México, marcado por tradiciones asociadas a la violencia, la polarización social, el rezago educativo, la estratificación cultural, el racismo, la intolerancia religiosa y, en general, el abuso y el desprecio por la ley. Así, las

prácticas de exclusión a las minorías encuentran su origen estructural en la asimilación de traiciones, prejuicios, miedos, manipulaciones ideológicas y esquemas de organización social que son hegemónicos en el entorno formativo de los grupos o individuos.

Al ser el maltrato a las minorías una construcción histórica-cultural, revertir sus prácticas requiere iniciativas contraculturales capaces de construir una realidad social a partir de valores y juicios alternativos. Esto puede lograrse a partir de la socialización de una cultura política sustentada en los valores y aspiraciones democráticas de inclusión, tolerancia y diversidad, pues no hay espacio de interacción que quede al margen de su dinámica, obligando a asumir responsabilidades y a establecer estrategias de intervención particulares que tiendan a eliminar la cultura discriminatoria.

Es por ello, que la lucha contra la discriminación implica entonces un vasto esfuerzo de modificación cultural, misma que necesariamente debe transcurrir a lo largo y ancho del tejido social de una comunidad. De hecho la cultura mexicana no es un resultado azaroso, sino más bien el producto de un proceso de socialización llevado a cabo desde múltiples frentes como son:

- Estructuras familiares
- Estructuras escolares
- Estructuras comunicativas y medios de comunicación
- Estructuras religiosas
- Estructuras políticas

Es evidente que la lucha por el reconocimiento de los derechos y oportunidades de desarrollo de las minorías es, en consecuencia, no sólo la persecución de un régimen político en el que sus garantías se encuentren salvaguardadas, sino también, la búsqueda de una organización social incluyente, tolerante y respetuosa de las diferencias.

Una opción política para hacer frente al problema de la discriminación está en la reconstrucción de las prácticas discursivas entrelazadas con experiencias e iniciativas institucionales de nivelación social

con el fin de generar una reforma político-cultural integral indisolublemente ligada al funcionamiento de un Estado democrático de derecho y al despliegue de todas sus potencialidades.

La educación para la ciudadanía en una sociedad compleja y multicultural: el caso de Chiapas

Florentino Pérez Pérez

Construir la ciudadanía en las escuelas es un proyecto educativo de toda la comunidad, que supone vivir la pluralidad cultural y social presente, desarrollando los valores de solidaridad, igualdad, respeto, y justicia, que ayude a superar cualquier tipo de discriminación y que permita la formación para la prevención de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.

J. B. Martínez Rodríguez

...cuando no acertamos a enseñarlo es porque nosotros no lo sabemos todavía.

Antonio Machado

INTRODUCCIÓN

Vivimos en la sociedad del conocimiento y la información. El mundo del presente siglo ofrece la posibilidad de acceso a una cantidad de información sin precedente, en donde el conocimiento científico, tecnológico y humanístico desempeña cada vez más una función estratégica.

La educación debe responder al reto de desarrollar las habilidades, destrezas y competencias necesarias para seleccionar la información y poder utilizarla adecuadamente en los diferentes ámbitos y durante toda la vida. La educación desarrolla las capacidades de aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer.

Educarse constituye un derecho de doble valor: dignifica y capacita a las personas y, a su vez, abre la puerta al ejercicio real de otros derechos que son difíciles de hacerse efectivos sin la educación. En las

sociedades modernas este aserto es claramente visible. Sin saber no es posible entender la realidad social. La posesión de un tipo y grado de información y conocimientos, aspectos que constituyen fines y contenidos de la educación, se convierten en una condición para el ejercicio de la ciudadanía. Es decir, saber en general y tener conocimiento de las realidades en que vivimos y nos afectan, conocer acerca de lo que nos interesa y saber hacia dónde vamos, tener conciencia de las consecuencias de lo que hacemos y de lo que otros dicen que hacen por nosotros, son prerequisites para el ejercicio reflexivo de la acción social. El saber libera de la opresión, de la ignorancia, previene contra la manipulación y capacita para el ejercicio de la libertad y la ciudadanía.

El desarrollo humano y la calidad de vida es el fin primordial de toda sociedad y es uno de los propósitos de la educación en particular, sin embargo, los estados del sureste presentan aún enormes contrastes.

En el estado de Chiapas, particularmente, la abundancia de recursos naturales y la riqueza de una sociedad multicultural coexisten con la abrumadora pobreza de sus habitantes; la falta de oportunidades para sus jóvenes, el desempleo de la población económicamente activa, la migración de sus habitantes en busca de oportunidades de empleo a los Estados Unidos y Canadá, no tiene precedentes.

La entidad presenta bajos niveles en los índices de desarrollo del país como son: analfabetismo, desnutrición, escaso rendimiento escolar, enfermedades asociadas a la miseria, viviendas construidas con materiales frágiles, localidades sin servicios básicos y actividades productivas agropecuarias de autoconsumo y subsistencia.

Estos rezagos sociales en materia de educación, salud y vivienda, entre otros, ubican a Chiapas como uno de los estados con mayores niveles de marginación del país según las estimaciones del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI).

En el ámbito de su desarrollo educativo, los indicadores lo ubican en los últimos lugares a nivel nacional. Es el estado con el más alto índice de analfabetismo, 23 de cada cien niños en edad de cursar la educación básica, no lo hacen, el promedio de escolaridad de su pobla-

ción es apenas de 5.6 años. Esta problemática obedece a variables socioeconómicas, geopolíticas, étnicas y a rezagos históricos.

En otros países la educación para la ciudadanía se encuentra en la legislación educativa y se enfoca a estudiar y analizar las grandes declaraciones universales de los derechos humanos y la práctica democrática que inspire el conjunto de la vida escolar, como un valor básico en la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos, en los valores de la solidaridad, igualdad, respeto y justicia que ayude a superar cualquier tipo de discriminación y que permita la formación para la prevención de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.

En México, según el texto *México 2006 Manual para lectores y electores*, sigue imperando un generalizado desconocimiento sobre los aspectos y características más elementales del sistema de gobierno y del propio sistema electoral. La inmensa mayoría de los electores mexicanos desconoce el nombre del diputado de su distrito electoral y el del senador de su estado. Mucho menos entienden la diferencia entre un legislador electo por mayoría relativa y otro electo por representación proporcional, a pesar de los programas de educación cívica que se han implementado en los diversos órganos electorales del país.

Si bien es cierto que somos una república democrática, porque la soberanía reside original y esencialmente en el pueblo; es decir, es el pueblo el que tiene el derecho de definir su forma de gobierno y de elegir a sus gobernantes, hace falta ratificarla con una mayor participación ciudadana y, en ello, los órganos electorales tienen mucho que hacer.

Por ello, coincido con lo señalado por Lorenzo Meyer en el *Espejismo democrático*, de que en México aún queda un largo camino por andar en la consolidación de su democracia y en la construcción de la ciudadanía.

El presente trabajo, con el cual participamos en este encuentro, tiene el propósito de problematizar y reflexionar en torno a la construcción social de la ciudadanía en el contexto de la formación social chiapaneca.

EL PROGRESO EN EL SIGLO XIX

La utopía plantea la necesidad de una mejor sociedad, no son solamente versiones ilusorias, sino planteamientos de una organización más racional.

Desde los tiempos más antiguos, el hombre ha tratado de forjar y pensar en sociedades que no lo opriman y que incluso sean perfectas. Existe la necesidad de buscar, encontrar y construir un mundo mejor. Los hombres, para sobrevivir, buscan consuelos intelectuales y morales en las utopías. Es el mito de la felicidad, la ilusión armónica, entre el hombre, la sociedad y también la naturaleza. En la utopía siempre se piensa que el futuro será mejor.

Todas las religiones y filosofías han proporcionado imágenes morales a sus propias sociedades; plantean que la humanidad primitiva vivía en un estado de felicidad permanente. En la tradición judeocristiana Adán y Eva no conocían el cansancio, el dolor, la enfermedad ni la envidia; sin embargo, Eva quiso probar de la fruta de la sabiduría y fueron expulsados del paraíso. En esta explicación del hombre, el conocimiento es factor que ocasiona su propia caída. Pero todas estas utopías eran ilusorias. El surgimiento de la sociedad moderna, urbana e industrial hizo aparecer otras utopías.

Con la culminación de la Revolución francesa en 1789, las sociedades tendrían una transformación a través de la evolución. Ahí iba por fin a encarar la teoría del progreso, la nueva esperanza del desarrollo de toda la sociedad en forma lineal.

El siglo XIX iba ser el siglo del triunfo de la teoría del progreso, y todos los filósofos e intelectuales comenzaron a hablar y a escribir en nombre del futuro luminoso de la sociedad.

En realidad, el progreso es otra cara de la utopía, otro espejismo de la armonía social, según el cual la felicidad humana puede llegar a encontrarse después de siglos de violencia y miseria física y moral.

Carlos Marx, que fue uno de los tres pensadores más importantes del siglo XIX, los otros fueron Freud y Nietzsche, demostró que era necesario transformar todas las visiones del mundo que hasta ese

momento se habían dedicado a reflexionar sobre el hombre y la sociedad. El mundo real no tiene que deducirse del estudio de lo ideal, al contrario: es el mundo ideal el que tiene que entenderse como un resultado histórico del real. “No es la conciencia lo que determina el ser social, sino el ser social el que está determinando la conciencia”. Las ilusiones y fantasías se terminan con una relación estrecha y dialéctica de la teoría y la práctica. Sostiene que la sociedad está enajenada y es irracional.

LA SOCIEDAD EVANESCENTE

Wieviorka, director del Centro de Análisis y de Intervención Sociológica de la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París, señaló, en la conferencia “Las Ciencias Sociales de frente al siglo XXI”, que los instrumentos y las orientaciones teóricas en los pasados 50 años se modificaron y se inició una recomposición, con nuevos paradigmas, ideas y maneras de ser de los investigadores, debido a que todo ha cambiado, en especial la manera de pensar y, en consecuencia, las sociedades se han vuelto más complejas. Es decir, estamos ante una ruptura de paradigmas.

Por su parte, el polaco Zygmunt Bauman, en *Vida líquida*, hace una reflexión sobre la cultura y la sociedad. Según este autor, en la modernidad, todo es líquido, inconsciente, evanescente. Las condiciones de vida y acción o las estrategias de respuesta, se modifican con tal celeridad que no pueden consolidarse ni traducirse en hábitos y costumbres.

Nuestro mundo avanza vertiginosamente, pero sin rumbo, cambia compulsivamente, pero sin consistencia. No hay tiempo para que las cosas echen raíces. La precariedad es el signo de nuestro tiempo. Siempre hay que estar empezando y terminando. Pareciera que el imperativo categórico fuera ponerse al día. Las cosas se adquieren y se desechan con celeridad compulsiva. Las capacidades se tornan discapacidades rápidamente. La apelación a la experiencia es signo de decrepitud.

Se impone la velocidad *versus* la duración, la aceleración *versus* la eternidad, la novedad *versus* la tradición.

La vida líquida se caracteriza por ser una cultura de la discontinuidad y del olvido; que no se educa en la reflexión con profundidad, ni en la actitud de búsqueda, sino en la ojeada fugaz. No hay convicciones firmes, sólo opiniones diletantes que pueden cambiar enseguida en la política y en el debate intelectual.

Analiza las brechas que cada vez crecen más entre la política y lo público que caracterizan al individuo moderno, quien, alienado en el mundo, sólo puede revelarse verdaderamente y en la intimidad de los encuentros cara a cara. Se pregunta por la posibilidad de convertir el espacio público en lugar de participación duradera, de diálogo permanente, y de confrontación entre el consenso y el disenso. Esa conversación sólo es posible, responde, creando un espacio público global que se traduzca en una política planetaria adecuada, un escenario igualmente planetario, un análisis global de los problemas provocados a escala mundial y una responsabilidad planetaria, que exige reformar el tejido de las interdependencias e interacciones globales.

Termina con un llamado a la esperanza, entendida como un encuentro entre la imaginación y el sentido moral. La esperanza se resiste, y con razón, a reconocer la jurisdicción “de lo que es” y a someterse al dictamen de la realidad. Es la realidad, más bien, la que tiene que explicar por qué no siguió el criterio marcado por la esperanza. Apela a la utopía, a partir de la consideración sobre el ser humano, como criatura esperanzada.

Por su parte, Giovanni Sartori, en *Homo videns al homo sapiens. La sociedad teledirigida*, dice que nos encontramos en plena y rapidísima revolución multimedia. Un proceso que tiene numerosas ramificaciones (Internet, ordenadores personales, ciberespacio) y que, sin embargo, se caracteriza por un común denominador: tel-ver y, como consecuencia, nuestro video-vivir.

El video está transformando al *Homo Sapiens*, productivo de la cultura escrita, en un *homo videns*, para el cual la palabra está destronada por la imagen. Todo acaba siendo visualizado. Pero, ¿qué sucede con lo no visualizable, que es la mayor parte?

El acto de telever está cambiando la naturaleza del hombre.

Es bastante evidente que el mundo en que vivimos se apoya sobre los gráciles hombros del “video-niño”: un novísimo ejemplar de ser humano educado en el tele-ver, delante de un televisor, incluso antes de saber leer y escribir.

Primacía de la imagen, es decir, de la preponderancia de lo visible sobre lo inteligible, lo cual nos lleva a un ver sin entender.

Es cierto que la televisión, a diferencia de los instrumentos de comunicación que le han precedido, destruye más saber y más entendimiento del que transmite.

La lectura requiere soledad, concentración en las páginas, capacidad de apreciar la claridad y la distinción. La lectura le cansa, prefiere el significado resumido y fulminado de la imagen sintética. Ésta le fascina y lo seduce. Renuncia el vínculo lógico, a la secuencia razonada, a la reflexión que necesariamente implica el regreso a sí mismo.

La aparición de un nuevo medio como resultado del desarrollo tecnológico ha conllevado inseparablemente una nueva forma de ver el mundo. El hombre tipográfico se advierte en decadencia en la medida que transforma su percepción de la realidad del tiempo y del espacio, de sí mismo, simultaneidad, telepresencia, virtualidad, precisión, globalidad, movilidad, entre otras, son las categorías y características indispensables para elaborar el nuevo sistema pedagógico con que se educará no sólo a los estudiantes jóvenes, sino además a los profesores, tomando en cuenta su inevitable acción con instrumentos que motiva cambios en la sensibilidad, en la lógica y en la relación con el mundo que nos rodea y que nos constituye.

El futuro nos ha alcanzado, sin haber redefinido el proyecto social que requerimos. La incorporación de la telemática a la industria cultural ha permitido que todo el mundo se afecte por todo el mundo (lo que acontece en otros países) sirven de espejo o interpelación a tantas otras culturas y grupos que, en tantos otros puntos del planeta encontramos en tensión con nuestra modernidad abierta al mundo. La industria cultural puede definirse, a medias como metáfora y a medias en un sentido cultural, como un juego de espejos que permite a cada momento resintetizar nuestras identidades por medio de relaciones

dinámicas con tantas otras identidades que vemos en acción a través de los medios, las redes informáticas, comentarios en la calle y en el trabajo.

El mundo puede recrearse para siempre en un disquete o en una cinta de video. Ni siquiera hay escasez de espacio para ello, porque los espacios pueden reducirse casi al infinito en los microchips. En lugar de una comedia de fútbol (o en la calle para salir a jugar con los vecinos), hay miles de juegos dentro del monitor.

No es claro el impacto que estas nuevas tecnologías culturales ejercen en la visión del mundo de los niños que comienzan a “enchufarse” a las nuevas olas de la industria cultural.

REPENSAR LA DIVERSIDAD SOCIAL Y CULTURAL

Así como el escribir es un viaje intelectual de descubrimiento y diálogo, pensar y repensar la educación intercultural significa conocer y re/reconocer la diversidad y complejidad del tejido social, sobre la cual se construyen los procesos educativos y de participación ciudadana.

Pensar en la diversidad social y cultural es romper las visiones homogéneas que por muchos años dominaron los paradigmas educativos, es posar la mirada en los ritos del caos, en donde, como dice Carlos Monsiváis, el perfeccionamiento del orden empieza por el caos. Compete a los teóricos de las ciencias de la educación reconstruir la realidad social y formular propuestas educativas, socialmente pertinentes, a las realidades multicultural, como es el caso de Chiapas, en donde se hablan 13 lenguas y uno de cada cuatro chiapanecos es indígena.

La interculturalidad constituye una estrategia pedagógica, que conduce a la construcción de un paradigma diferente, en sociedades pluriculturales y multilingües, con un enfoque metodológico alternativo, frente a los enfoques homogeneizadores.

Este nuevo paradigma parte de la necesidad de repensar la relación conocimiento-lengua y cultura, desde los diferentes saberes, conocimientos y expresiones culturales.

No existen “universales semánticos”, esto es, nociones elementales comunes a toda la especie humana, el problema no es tan obvio, des-

de el momento en que se sabe que muchas culturas no reconocen nociones que a nosotros nos resultan evidentes. La convicción de que el otro está en nosotros, es el otro, es su mirada, lo que nos define y forma. Nosotros no conseguimos entender quiénes somos sin la mirada y la respuesta del otro.

Por ello, la educación para la ciudadanía no puede desarrollarse sin tomar en cuenta el contexto internacional ¿Cómo articular la aldea local a la aldea global?

La Aldea Global que avizó McLuhan es una realidad. Los acontecimientos suscitados en cualquier parte del mundo los conocemos casi de manera instantánea generándose una especie de conciencia mundial de los hechos en el momento en que éstos están ocurriendo.

El mundo que hoy vivimos, la llamada sociedad del conocimiento y la información, necesita, antes que otra cosa, de la profunda comprensión de los fenómenos culturales, científicos, tecnológicos, políticos, morales.

Hay que reconocer que las redes de información y comunicación, Internet, correos electrónicos, módem, multimedia, dvd, *softwares*, realidad virtual, son las herramientas que hace pocos años acompañan al hombre y ya ejercen una profunda influencia en nuestra vida, como lo señala José Ángel Leyva: se hará necesaria una nueva educación, nuevos modelos pedagógicos, una verdadera revolución educativa que forme en nuestros estudiantes una cultura integral.

El mundo del presente siglo ofrece la posibilidad de acceso a una cantidad de información sin precedentes, en donde la formación y el desarrollo de competencias, habilidades, destrezas y conocimientos, son necesarios para seleccionar la información y poder utilizarla en la construcción social de la ciudadanía.

Por ello, la educación para la ciudadanía de los tiempos por venir habrá de asumir un papel fundamental como facilitadora del proceso del desarrollo humano, no restringida sólo al concepto de escuela, sino también ofrecer diferentes alternativas de educación no formal o continua.

El problema no es solamente cómo generar en los órganos electorales un programa pertinente de estas características al cual pueda

tener acceso, en forma equitativa, la mayor parte de la población. El problema es, también, que esa formación se traduzca en una sociedad más participativa, plural, tolerante y democrática.

CHIAPAS: UNA SOCIEDAD PLURICULTURAL Y MULTIÉTNICA

El sureste mexicano tiene los más bajos niveles en los índices de desarrollo humano del país. Los rezagos sociales en materia de salud, educación y vivienda, entre otros, ubican a Chiapas, Oaxaca y Guerrero como los estados con mayores niveles de marginación.

Chiapas es un estado representativo de la diversidad cultural. Es imposible negar la influencia de los grupos étnicos y lingüísticos que han conformado la sociedad multicultural y pluriétnica actual, entre otros, las migraciones étnicas de los mayas representados por grupos actuales de tzotziles, tzeltales, choles, mames, cakchiqueles; los migrantes japoneses y chinos del Soconusco; los grupos que migraron de Europa, como son los españoles, alemanes, en las plantaciones de café en el Soconusco, Yajalón y Sierra Madre; los de otras regiones del mundo, como los libaneses, y la presencia de africanos migrantes guatemaltecos, hondureños, etc., que juntos han configurado la diversidad cultural, étnica y lingüística de los habitantes de Chiapas. Sin dejar de reconocer que los pueblos indios representan más de la cuarta parte del total de sus habitantes, es decir, uno de cada cuatro chiapanecos es indígena.

El crecimiento demográfico del estado es uno de los más altos del país. La población está eminentemente compuesta por jóvenes: 51 % del total de los habitantes se encuentra por debajo de los 20 años de edad.

Chiapas es una formación histórica social fragmentada y con un conflicto bélico aún no resuelto. Algunas de las causas de esta división encuentran su explicación en su proceso histórico, que dio origen a lo que hoy es la sociedad chiapaneca.

La entidad tiene aún enormes contrastes; abundancia de recursos naturales y la riqueza de una sociedad multicultural, que coexisten con la pobreza de sus habitantes. La falta de oportunidades para sus jóvenes,

el desempleo de su población económicamente activa, la migración de su población, en busca de oportunidades en otros estados o fuera del país y el rezago educativo, que se traduce en el analfabetismo que, según el recuento del INEGI 2005, es de 21.3 %.

La integración a la República Mexicana de las provincias de Chiapas y del Soconusco, así como los acuerdos internacionales sobre límites territoriales entre México y Guatemala en 1893, le dan una nueva fisonomía al estado de Chiapas.

La ubicación geográfica de la entidad, en el cinturón intertropical, así como su orografía, le permiten contar con una gran variedad de climas, con altas precipitaciones. Asimismo, este rasgo le asigna una vasta riqueza de recursos naturales, destacando la diversidad ecológica en flora y fauna, única en el país y de gran importancia a nivel mundial. Se identifican siete zonas fisiográficas con rasgos comunes tales como relieve, geología, suelo, clima, vegetación, fauna e hidrología, denominadas: Llanura Costera del Pacífico, Sierra Madre de Chiapas, Depresión Central, Altiplanicie Central, Montañas del Oriente, Montañas del Norte y Llanuras del Golfo.

En el ámbito hidrográfico, Chiapas posee cerca de 30% de los recursos hídricos de todo el país, siendo los ríos Grijalva y Usumacinta las principales corrientes superficiales. Por su parte, el Río Grijalva aloja a las presas de Malpaso, Angostura, Chicoasén y Peñitas, que generan un alto porcentaje de energía eléctrica que abastece gran parte de las demandas nacionales.

En lo económico y administrativo, está constituido por 118 municipios en nueve regiones económicas. En conjunto, la región VIII Soconusco destaca por su variada producción y productividad. La ciudad de Tuxtla Gutiérrez, capital del estado, circunscrita a la región I Centro, es el principal centro económico, administrativo, político, demográfico y cultural en la entidad. La región V Norte sobresale por su producción de café, cacao, ganado bovino, así como por la concentración de los pozos petroleros en los municipios de Ostucán, Pichucalco, Juárez y Reforma. Las regiones VI Selva y IX Costa se identifican por su importante producción lechera y bovina, en tanto que las

regiones IV Frailesca y III Fronteriza son importantes productoras de maíz, frijol y ganado bovino. Por su parte, las regiones II Altos y VII Sierra tienen una estructura productiva limitada dada sus condiciones orográficas.

Tres acontecimientos sobresalen en este siglo. La Revolución, el Cardenismo y los años de la institucionalización de la Revolución, o, por qué no, los años de paz, pues ésta será rota a partir de los años setenta cuando viejos y nuevos problemas, nuevos actores sociales y políticos, en medio de acontecimientos nacionales y mundiales crearán escenarios permeados por la crisis, crisis que finalmente apunta hacia nuevos cambios en la sociedad chiapaneca.

El desarrollo de la infraestructura facilitó el crecimiento de algunas actividades económicas: la agrícola a partir del maíz, del café, del plátano y del algodón, así como la ganadería bovina y porcina.

La estructura social mayoritariamente indígena incorpora paulatinamente a la raza blanca europea y posteriormente a los negros africanos en calidad de servidumbre doméstica, cuyas mezclas dan origen a las razas criolla, mestiza y afro-mestiza, entre otras, con las subsecuentes diferencias y privilegios de castas, y lucha de sobrevivencia de indígenas a lo largo de los siglos.

Incomunicación, aislamiento y escasos presupuestos para el gasto público trajeron consigo una marcada marginación, económica, política y social; la ausencia de democracia dio lugar al nacimiento de nuevos grupos de poder regionales, estatales y nacionales, cuyos cacicazgos impedían la centralización y buena marcha de la administración pública.

Creciente dependencia económico-política y endeudamiento externo, son los costos de errores y fracasos que acompañan a la extrema pobreza como fenómeno estructural, de ahí que organizaciones revolucionarias como el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) emerjan a la vida pública con demandas, que tienen que ver con los principios de los derechos humanos y sociales, sobre la tierra, techo, trabajo, educación, alimentación, salud, soberanía nacional, libertad, democracia y paz con justicia y dignidad. El levantamiento

del EZLN en 1994 es un hecho que divide en dos al México profundo y al de las elites de poder.

Chiapas se encuentra frente a dos problemas que seguramente definirán su futuro en los próximos 10 años. El primero es la crisis económica, especialmente agropecuaria, que comenzó a dibujarse desde 1988, crisis que ha tenido una de las manifestaciones más dramáticas en el conflicto armado del 1 de enero de 1994, cuyas causas y consecuencias están aún lejos de superarse. El segundo se refiere al contexto macroeconómico en el que se inserta y que ha venido cambiando rápidamente; es decir, asistimos a un acelerado proceso de apertura comercial y desregulación económica que deja a la suerte del mercado a miles de productores y a un aparato productivo profundamente frágil, ejemplo de ello es lo que ha ocurrido con el café, la ganadería bovina, y lo que seguirá, a partir de 2008, con la producción de granos básicos, particularmente el maíz, productos que constituyen los ejes de la economía agraria.

En las sociedades ha venido creciendo un sector de gran importancia por su contribución al PIB, éste es el llamado sector terciario, integrado por el comercio y diversos servicios. Sin embargo, a pesar de su contribución con cerca de 65% del PIB, 95% de los establecimientos son pequeños, con bajos niveles de inversión y poco impacto en la demanda de mano de obra. El restante 5% que genera el grueso de la riqueza son medianos y grandes establecimientos que operan bajo una lógica capitalista, como son los centros comerciales ubicados tanto en la capital del estado, Tuxtla Gutiérrez, como en Tapachula y San Cristóbal de las Casas; los pocos hoteles de tres, cuatro y cinco estrellas en la capital del estado y en las ciudades turísticas, y la red de establecimientos bancarios que operan en las localidades urbanas, que por cierto en ninguno de ellos tiene participación el capital regional.

El desarrollo industrial de Chiapas es escaso, fuera del sector de energéticos, representado por las empresas Comisión Federal de Electricidad y Petróleos Mexicanos, se reduce a establecimientos del sector de alimentos y bebidas, en el que se incluyen beneficios de café, molinos de nixtamal, tortillerías y panaderías. La demanda de fuerza

de trabajo de este sector no llega a representar 10% de la población económicamente activa de la entidad. Tampoco existen maquiladoras en Chiapas, como en otros estados fronterizos del país, son más bien escasas y ello refleja la poca importancia que tiene la entidad para el capital regional, nacional y extranjero.

El adelgazamiento del Estado en el ámbito de la economía ha significado para Chiapas mayor retroceso. La crisis económica y social durante los noventa fue considerablemente más dramática que la ocurrida durante la llamada década perdida de los ochenta; la vulnerabilidad de los grupos sociales más desprotegidas es evidente y el desgarramiento del tejido social fue el más grave fenómeno del siglo XX. Chiapas, como ha ocurrido en otros momentos de su historia, llegó demasiado tarde a la inauguración del modelo neoliberal. La actuación del Estado, antes de su reducción en el ámbito de la economía, no permitió sentar las bases para un desarrollo bajo la férula del capital privado, valiéndose de sus propios recursos. En el inicio de la década de 2000 encontramos luces y sombras en el escenario económico: la crisis rural y las migraciones son muestra de la nueva situación de la entidad.

La pobreza, la destrucción acelerada de los recursos naturales, especialmente las selvas y bosques, la contracción del gasto público y los conflictos sociales y políticos que han cobrado vidas humanas, se agudizaron durante los noventa como resultado de las políticas aplicadas en un contexto socioeconómico y político de atraso secular. Algunos de estos fenómenos, que ya se venían perfilando desde la segunda mitad de los ochenta, se aceleraron en 1988 y alcanzaron un nivel explosivo en 1994.

En el nuevo escenario de globalización, las integraciones comerciales están teniendo efectos en los territorios antes marginados. En efecto, las nuevas integraciones están provocando cambios en la función de Chiapas. El Chiapas de hoy ya no es el de ayer. ¿Qué es lo que ha hecho cambiar o está haciendo mutar tan rápidamente a Chiapas?: uno es el Tratado de Libre Comercio de América del Norte, el otro la apertura de la frontera sur, que convierte a Chiapas en un nexo local entre el sur de México y Guatemala, entre México y Centroamérica.

Esta condición geopolítica local le proporciona un potencial transformador inmenso e imaginable que puede aprovecharse para imprimir cambios sustanciales.

El carácter estratégico de Chiapas para los proyectos globalizados no deriva de su precaria economía, sino de su posición geográfica, al ser la puerta de entrada y salida de Norteamérica hacia Centro y Sudamérica. También se origina por la relevancia de sus recursos naturales estratégicos: petróleo y gas, agua y biodiversidad. En materia petrolera se trata de compras a futuro, porque si bien hoy sólo produce 15.2 millones de barriles de crudo al año, que sólo significan 1.3% de la producción nacional, según los datos consignados en el anuario estadístico y de los informes de la Secretaría de Economía estatal, existen reservas potenciales en varias regiones del estado que por ahora no son rentables por su elevado costo de extracción. Por el momento hay otros renglones que tienen mayor peso: se producen 312 mil toneladas de azufre, que representan 35.2% de la producción nacional y 223 mil millones de pies cúbicos de gas natural, con lo que Chiapas aporta 13.8% del total nacional.

LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA CIUDADANÍA

Para Teresa Yuren, la formación para la ciudadanía es un tema que resulta de gran interés en el momento actual, tanto para los educadores e investigadores del campo de la educación o la política, como para quienes toman las decisiones y diseñan las políticas públicas para la educación básica en México. Desde luego, también lo es para los órganos electorales, partidos políticos y para quienes impulsan, desde la sociedad civil, acciones a favor de la democracia.

Por su parte, Coll enfatiza la necesidad de reflexionar sobre lo que significa formar alumnos para ejercer la ciudadanía, lo cual implica promover en los estudiantes el desarrollo del conocimiento de las destrezas o habilidades, de aptitudes y valores que capaciten a las personas en el ejercicio pleno de la ciudadanía en una sociedad democrática. Señala que, para ser ciudadano, no basta conocer las reglas básicas

de comportamiento cívico, hay que tener conocimientos científicos, haber desarrollado unas competencias cognitivas y lingüísticas.

El concepto de ciudadanía se ha dirigido al ejercicio de los derechos individuales frente a los abusos de los poderes públicos, haciendo énfasis en los derechos de los ciudadanos como derechos inalienables.

Por muchos años, este concepto estuvo asociado al concepto de nación, de filiación y pertenencia. Actualmente, se ha dirigido al ejercicio de los derechos individuales, frente a los abusos de los poderes públicos, haciendo énfasis en los derechos del ciudadano como derechos inalienables.

La construcción de una sociedad democrática requiere la existencia de ciudadanos, es decir, de individuos conscientes de sus derechos y obligaciones en el espacio de la participación política y social. A pesar de lo elemental de esta definición, ella contiene los retos fundamentales hoy en día para cultivar moral y culturalmente a una sociedad como la mexicana que, simultáneamente al tímido y dubitativo avance en la construcción de procesos político-electorales, continúa reproduciendo prácticas políticas tradicionales que, por estar tan arraigadas, han devenido invisibles y permean todos los espacios sociales (familia, escuela, partidos políticos, etcétera).

La construcción de la ciudadanía implica, entonces, desarrollar todas aquellas competencias y aprendizajes, dirigidos a saber estar, vivir y convivir con los demás, desde una perspectiva más comunitaria.

Frente a tal panorama, es válido cuestionarse sobre los aspectos que habremos de considerar si es que anhelamos construir una democracia plena: ¿qué significados estructuran y dan sentido a la formación de la ciudadanía en el sistema educativo en el contexto actual de cambio cultural definido por el concepto de democracia?

La formación para la ciudadanía es un tema que resulta de gran interés en el momento actual, tanto para los educadores e investigadores del campo de la educación o la política, como para quienes toman las decisiones y diseñan las políticas públicas para la educación básica en México. Desde luego, también lo es para los partidos políticos y para quienes impulsan, desde la sociedad civil, acciones a favor de la democracia.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

- Nuestro mundo avanza vertiginosamente, pero sin rumbo, cambia compulsivamente, pero sin consistencia. No hay tiempo para que las cosas echen raíces. La precariedad es el signo de nuestro tiempo. Siempre hay que estar empezando y terminando. Las cosas se adquieren y se desechan con celeridad compulsiva. Las capacidades se tornan discapacidades rápidamente. La apelación a la experiencia es signo de decrepitud.
- Vivimos en una cultura de la discontinuidad y del olvido; que no se educa en la reflexión con profundidad ni en la actitud de búsqueda, ni mucho menos en la interculturalidad.
- La democracia ha sufrido un duro golpe, cuyo objetivo es privatizar la esfera pública y eliminar la utopía social. La utopía de la modernidad. Dice Bauman, se ha convertido “en blanco y presa de llaneros, cazadores y tramposos solitarios: uno de los muchos trofeos de la conquista y anexión de lo público a lo privado”.
- Hay un distanciamiento de la política y de lo público que, según Hannah Arendt, se ha convertido en la actitud básica del individuo moderno, quien, alienado en el mundo, sólo puede rebelarse verdaderamente y en la intimidad de los encuentros cara a cara.
- ¿Será posible convertir el espacio público en lugar de participación duradera, de diálogo permanente y de confrontación entre el consenso y el disenso, en vez de ámbito de citas fugaces y casuales o de encuentros comerciales?
- La complejidad del tejido social y la diversidad étnica y lingüística del estado de Chiapas demanda estrategias diferenciadas en la construcción social de la ciudadanía. Ello implica reconocer las cosmovisiones, los usos y costumbres de los pueblos indios. Es decir, implementar la educación intercultural.
- En un mundo globalizado, es necesario incorporar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para la educación para la ciudadanía.
- Vivimos en una sociedad informada, en donde los medios masivos

de comunicación orientan las preferencias de una ciudadanía en proceso de construcción. Por ello, se requiere hacer uso de los medios de comunicación para fortalecer la participación ciudadana.

- Hay un desencanto social en los actores políticos. Se requiere fortalecer a los órganos electorales en sus principios rectores de imparcialidad, certeza, transparencia, legalidad, independencia y objetividad.
- Tomando en cuenta que alrededor de una tercera parte de la lista nominal está integrada por jóvenes y más de la mitad por mujeres, se requiere establecer vínculos estrechos con estos sectores para fomentar la participación ciudadana y la equidad de género.
- Se requiere fortalecer la educación para la ciudadanía, articulando las actividades de los órganos electorales con el sector educativo.
- Incluir en los cursos de carrera magisterial los contenidos de la educación para la ciudadanía.

Bibliografía

- LEYVA, José Ángel, *Lectura de un Mundo Nuevo*, México, UAS, 1996.
- FÁBREGAS PUIG, Andrés, *Culturas en movimiento*, Tuxtla Gutiérrez, Viento al Hombre, 2006.
- GOBIERNO DEL ESTADO DE CHIAPAS, *Anuario estadístico*, 2005.
- INSTITUTO ESTATAL ELECTORAL DEL ESTADO DE CHIAPAS, *Programa de Educación Cívica*, 2007.
- MONSIVÁIS, Carlos, *Los rituales del caos*, México, Era, 1995.
- MARSHALL, McLuhan, *La Galaxia Gutenberg*, Madrid, Plaza y Janés, 1962.
- BAUMAN, Zygmunt, *Vida líquida*, México, Paidós, 2007.
- MUSACCHIO, Humberto y Jorge Alcocer, *Manual para lectores y electores*, México, Fondo de Cultura Económica, 2006.
- MEYER, Lorenzo, *El espejismo democrático. De la euforia del cambio a la continuidad*, México, Océano, 2007.
- MARTÍNEZ, Rodríguez, J. B, *Educación para la ciudadanía*, España, Morata, 2005.
- REVISTA EDUCACIÓN 2001, núm. 145, México, junio de 2007.

Democracia y construcción de ciudadanía. Nuevos paradigmas, nuevos caminos. Terminó de imprimirse en Talleres Gráficos de México, Av. Canal del Norte 80, colonia Felipe Pescador, 06280, México, D. F., en diciembre de 2007. El cuidado de la edición estuvo a cargo de Valentín Almaraz subdirector de Diseño y producción de materiales y Nilda Iburguren, técnica especializada "A". El tiraje fue de 1 000 ejemplares impresos en papel cultural de 75 gramos y forros en cartulina cuché mate de 210 gramos, se utilizó la fuente Goudy.

Esta obra se difunde en formato pdf en la Biblioteca Electrónica del Instituto Electoral del Distrito Federal desde el 1º de julio de 2010.