

Pensar la educación ciudadana en el México de hoy

MARÍA INÉS CASTRO LÓPEZ* | AZUCENA RODRÍGUEZ OUSSET**

Cuando pensamos en la ciudadanía debemos considerar los nuevos desafíos que se presentan para la consolidación de la democracia y para el logro de una mayor cohesión social. Estos nuevos desafíos modifican la noción y la práctica misma de la ciudadanía, y tienen que ver con la transformación de los contextos y de las propias instituciones y con la emergencia de nuevos actores políticos y de nuevos espacios de actuación de la ciudadanía. En este trabajo nos proponemos reflexionar sobre la educación ciudadana a partir de tres líneas de indagación: quiénes participan en la educación ciudadana, qué características presenta la formación ciudadana en el espacio escolar, y desde dónde pensar líneas de acción para la educación ciudadana en el ámbito escolar y extra-escolar. Para ello partimos del supuesto de entender a la educación ciudadana como un proceso continuo y dinámico que rebasa los espacios escolares.

Palabras clave

Educación ciudadana

Jóvenes

Derechos ciudadanos

Organizaciones civiles

Medios masivos

* Graduada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires y con estudios de doctorado en Sociología en la UNAM. Investigadora de tiempo completo del IISUE y docente de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Coordinadora por México de la Red Internacional de Investigadores sobre Educación, Cultura y Política en América Latina. Líneas de investigación: educación y ciudadanía; educación y migración; sistema educativo y políticas de igualdad. Publicaciones recientes: (2006, coord.), *Educación y ciudadanía. Miradas múltiples*, México, UNAM-CESU/Plaza y Valdés; (2009), "Migración, ciudadanía y escuela en tiempos de migración", en Margarita Noriega y Teresa Mariano (coords.), *Migración, ciudadanía y escuela*, México, UPN, pp. 187-231. CE: micl@unam.mx

** Maestra en Pedagogía por la UNAM y doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Profesora titular de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Investigadora nivel 1 del Sistema Nacional de Investigadores. Líneas de investigación: pensamiento moral y político-educativo de J.J. Rousseau; educación ciudadana. Publicaciones recientes: (2005), *Presencia de J.J. Rousseau en el pensamiento educativo del liberalismo mexicano. Los valores éticos en la formación del ciudadano*, Córdoba, Ed. Universitat/Ed. Facultad de Filosofía y Humanidades (Universidad Nacional de Córdoba). CE: roousset9@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

El tema de la ciudadanía, y más específicamente de la educación ciudadana, constituye una problemática central de las agendas políticas a nivel nacional e internacional que puede abordarse desde distintas perspectivas (política, filosófica, ética, histórica, pedagógica, psicológica, etc.) y vincularse a diversas problemáticas: la pobreza, la globalización, la democracia, la violencia, la interculturalidad, la conformación de identidades, etc.

En este caso los temas que analizaremos tienen estrecha relación con el momento coyuntural que vive México: un reciente proceso electoral en el que se pusieron de manifiesto viejas prácticas antidemocráticas, y donde prácticas y actores sociales ya existentes o nuevos tuvieron una presencia positiva en pro de la transparencia y legalidad del proceso electoral. En consecuencia nos referiremos a algunos puntos centrales, en el sentido de que en este momento constituyen “temas emergentes” que se aúnan a problemas que arrastra la educación ciudadana desde largo tiempo atrás.

Pensar en la educación ciudadana en el México de hoy nos lleva a interrogarnos sobre el estado de la democracia y de los derechos ciudadanos en el país. Si bien México ha transitado hacia una democracia electoral que permite legitimar el *acceso al poder*, los procedimientos institucionales conservan aún buena parte de las formas autoritarias del *ejercicio del poder*. Con relación a los derechos de la ciudadanía se observan algunos avances en la apertura hacia la participación ciudadana y a la atención de ciertas demandas de la sociedad; pero también existen retrocesos si tomamos en cuenta la pobreza (la cual ha aumentado en los dos últimos años) como una situación de carencia de derechos.

Uno de los aspectos que nos interesa destacar es la importancia que tuvo la participación de los jóvenes (entre 18 y 29 años de edad) en estas elecciones, pues constituyeron 29.55 por ciento del padrón electoral (IFE, 2012). Esto

pone de manifiesto una característica demográfica de México que resulta fundamental cuando pensamos en educación ciudadana: el elevado porcentaje de jóvenes que constituyen la población del país.

Según la información recogida en el último Censo de Población y Vivienda (INEGI, 2011) la edad promedio de la población mexicana es de 26 años, y el grupo de niños y jóvenes (de 0 a 29 años) representa más de 55 por ciento de la población. Dada esta estructura poblacional tan joven es que en México se habla del “bono demográfico”, que implica que el porcentaje de población en edad de trabajar y producir es mucho mayor que el de los grupos considerados dependientes (niños y personas mayores). Esta composición demográfica se irá transformando paulatinamente teniendo en cuenta el proceso de envejecimiento demográfico y la disminución de la tasa de fecundidad: aumentará el porcentaje de personas mayores y disminuirá el de niños y jóvenes. Es por eso que en este momento el sector poblacional de niños y jóvenes se constituye en un grupo clave para la transformación del país en ámbitos tales como el desarrollo económico, la consolidación de un sistema democrático, la convivencia en una sociedad intercultural, la adquisición de nuevas formas de vinculación propias de la sociedad global, y el adecuado desempeño en el procesamiento y utilización del conocimiento. El logro de esta transformación requiere, como señala la CEPAL (2012), que los jóvenes tengan posibilidades concretas de desarrollo de sus potencialidades, así como perspectivas de movilidad social y ocupacional, que permitan fortalecer su sentido de pertenencia. De esta manera, los jóvenes resultan decisivos para promover una mayor cohesión social en el país.

De acuerdo con Szekely (2011) se puede afirmar que “lo que suceda o deje de suceder con los jóvenes en edades entre 15 y 25 años en particular —que es el grupo de edad que crecerá al mayor ritmo en los siguientes años— sin duda definirá el rostro (de México) por las

siguientes décadas”. La tarea no parece sencilla porque, aún cuando en general los jóvenes de hoy cuentan con una mayor escolaridad, disponen de habilidades ciudadanas y tienen una mejor formación para el mundo del trabajo en relación con anteriores generaciones, existe todavía en el país un amplio sector de población de entre 15 y 29 años en situación de pobreza (31.7 por ciento) e indigencia (9.3 por ciento) (CEPAL, 2012), que son altamente vulnerables a la reproducción intergeneracional de la exclusión y la desigualdad y a sumarse a los contingentes de inmigrantes o a la delincuencia organizada. A este dato sobre la pobreza de los jóvenes debe sumarse otro también preocupante: el de quienes ni estudian ni trabajan, que según información de la OCDE (2011, cit. por Tuirán y Ávila, 2012), representan 21.6 por ciento de los jóvenes mexicanos de entre 15 y 29 años.

Es ésta, sin duda, una situación paradójica. Existe en México un “bono demográfico” al mismo tiempo que 40 por ciento de los jóvenes se encuentra en situación de pobreza y dos de cada diez de ellos no estudia ni trabaja. Superar estos desafíos y transformar el bono demográfico en una ventana de oportunidad demanda, como condición previa, que se reconozcan formalmente los derechos civiles, políticos, sociales y económicos, y se avance efectivamente en garantizar una serie de condiciones y seguridades mínimas para el desarrollo de las capacidades y oportunidades de los jóvenes (CEPAL, 2012). Sólo cuando estas garantías estén consolidadas, la ciudadanía podrá ejercerse plenamente y la inclusión y cohesión social se harán realidad.

Es a partir de esta paradoja que debe situarse la reflexión sobre la educación ciudadana, teniendo en cuenta que “más que tratar de que los jóvenes sean ‘buenos ciudadanos’, según un modelo en el que se exalta la conformidad y el respeto con las normas”, es necesario “dotarlos de los conocimientos, competencias, valores y sentimientos que les lleven a implicarse activamente en la sociedad,

independientemente de cuáles sean los resultados finales de la implicación” (Benedicto y Morán, 2002: 42).

En este trabajo nos proponemos reflexionar sobre la educación ciudadana a partir de tres líneas de indagación: ¿quiénes participan en la educación ciudadana?, ¿qué características presenta la formación ciudadana en el espacio escolar?, y ¿desde dónde pensar líneas de acción para la educación ciudadana en el ámbito escolar y extra-escolar?

LA CIUDADANÍA COMO CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA Y COMO RECONSTRUCCIÓN PERMANENTE

El *ciudadano*, definido como miembro de una comunidad política organizada, tiene una larga tradición en la cultura occidental que se remonta hasta la antigüedad. Sin embargo, la *ciudadanía*, entendida como un proceso sociohistórico de adquisición de derechos, es una idea mucho más reciente. Su antecedente puede ubicarse en la “Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano” (aprobada por la Asamblea Nacional Francesa en 1789), en cuyo texto se señalan los derechos así como las obligaciones que de ellos se desprenden. El sufragio, que implica el derecho político de elegir mediante el voto, es el derecho central de esta ciudadanía que comienza a construirse a finales del siglo XVIII. Será el Estado-nación la formación política que legitime la ciudadanía al tomar al sufragio como su principio rector y al crear, además, un sistema de derecho. A partir de estas dos ideas clave, los derechos ciudadanos y la pertenencia a una nación, se formula la noción tradicional de ciudadanía.

Desde entonces, hubo etapas en las que se avanzó en el logro de nuevos derechos tanto civiles como políticos y sociales, pero también existieron otras de retrocesos y de pérdida de derechos por parte de la ciudadanía. Esta situación concreta en relación con la adquisición de derechos, que ha tenido y tiene distintas expresiones según las épocas y los

países, propició que se modificara la noción tradicional, única y definitiva, de ciudadanía, lo cual se refleja en el campo teórico, en donde también existen diversos enfoques, muchas veces antagónicos,¹ sobre el concepto de ciudadanía. Por otra parte, los actuales cambios que se están produciendo a nivel nacional y mundial, especialmente los políticos, sociales, culturales y tecnológicos, desbordan a la concepción tradicional de ciudadanía y plantean la necesidad de su reformulación.

Sin perder de vista que el logro de una ciudadanía plena “es algo cuyo horizonte es siempre inestable, ya que el cambio societal y la misma conquista de algunos derechos generan nuevas demandas y aspiraciones, mientras que la eficacia para tutelar aquellos derechos ya conquistados jamás se pueden dar por sentados” (O’ Donnell, cit. por Ackerman, 2007: 17); es necesario entender que cuando hoy pensamos en la ciudadanía debemos considerar nuevos componentes que modifican esta noción y su práctica misma. Estos nuevos componentes tienen que ver con la transformación de los contextos y de las propias instituciones, y con la emergencia de nuevos actores políticos y de nuevos espacios de actuación de la ciudadanía; es por eso que resulta pertinente entender la educación ciudadana como un proceso continuo y dinámico que rebasa los espacios escolares. Aquí nos interesa referirnos a dos nuevos componentes que han modificado la noción tradicional de ciudadanía y su ejercicio, y que por lo tanto inciden en la educación ciudadana. Nos referimos a los medios masivos de comunicación y a las organizaciones de la sociedad civil.

Los medios masivos de comunicación

Cuando hablamos de educación ciudadana no podemos dejar de referirnos a los medios masivos de comunicación (radio, prensa escrita, televisión), es decir, aquellos

que se dirigen a grandes auditorios. En toda democracia estos medios resultan ser un mecanismo privilegiado para transmitir información a los ciudadanos y tienen una destacada incidencia en la formación de la opinión pública. Tomando en cuenta que la opinión pública es el conjunto de opiniones que las personas tienen sobre los asuntos de interés general o sobre los problemas colectivos de una sociedad, esta opinión puede verse influenciada al estar expuesta a los flujos de información exógena que recibe de los medios. Deja entonces de ser una opinión autónoma y se convierte en lo que Sartori (2006) llama una opinión “hetero-dirigida”. La televisión es el medio que cuenta con la audiencia más extensa y heterogénea, y es el recurso más utilizado por los ciudadanos para estar informados, por lo tanto puede llegar a condicionar las opiniones políticas de amplios sectores de la población. En el caso de México, los resultados de la encuesta del Observatorio Universitario Electoral (2012) señalan que 80 por ciento de los encuestados dijo que se entera de las noticias por la televisión, indicando además tener *alguna confianza* o *mucha confianza* (48.4 y 33.8 por ciento respectivamente) en ese medio.

Así también, además de la posibilidad de reorientar la opinión pública, los medios masivos tienen la capacidad de determinar cuáles son los temas sobre los que se habla y se discute en la sociedad y sobre los que no se informa. Al respecto Bernard Cohen (cit. por Rouvier, 2008) señala que si bien los medios no logran “decirle a la gente en *qué pensar*, su éxito es asombroso en decirles *acerca de qué pensar*”. Los medios, especialmente la televisión, determinan la información a difundir buscando obtener mayor audiencia y mayor impacto, pero también incorporando una particular visión sobre la noticia. Simultáneamente los medios desarrollan operaciones de *construcción de acontecimientos* destinadas a afectar

1 Como los conocidos debates sobre liberalismo y republicanismo cívico. Cfr. Mouffe, 1999.

positiva o negativamente a actores políticos o sociales² (Verón, cit. por Rouvier, 2008).

Aún cuando los medios masivos de comunicación, particularmente la televisión, utilizan diversos dispositivos para la construcción de los contenidos dirigidos de manera intencional y persistente a su audiencia, y disponen de recursos tecnológicos que le permiten una amplia cobertura, es necesario recordar que los estudios sobre socialización política que analizan la adquisición y evolución de las actitudes políticas que se observan en los jóvenes coinciden en reconocer la función socializadora de la familia en la adquisición de estas actitudes, especialmente en las fidelidades partidarias (si es que existen en la familia). Pero junto a estos estudios referidos a la socialización primaria, existen otros que señalan que estas actitudes adquiridas en la infancia, dentro del espacio familiar, terminan por definirse en la adolescencia y la juventud. Dado entonces que estas actitudes políticas no son inmutables, pueden ser modificadas por los grupos de pares y por los medios masivos de comunicación.

En este sentido cabe destacar que la escuela pública, como institución socializadora, transmite actitudes políticas vinculadas a la adhesión a formas de gobierno democrático y a la garantía de los derechos ciudadanos, siendo también un espacio de reflexión sobre el pensamiento político general y para adquirir la capacidad de identificar los mecanismos que utilizan los medios para la construcción de sus contenidos; pero limitada, desde el principio constitucional de laicidad, para formar en sus alumnos actitudes o preferencias políticas de ningún signo.

Dentro de los medios de comunicación masiva, como un novedoso componente que ha modificado las formas y los espacios de la

acción ciudadana, debemos mencionar la rápida expansión de Internet y de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación). Estos medios, además de generar nuevas oportunidades de comunicación, han modificado la forma en que las personas se relacionan entre ellas y con la información. En este contexto comenzaron a surgir recientemente las denominadas “redes sociales”, que son espacios virtuales de contacto e intercambio de información entre usuarios que pueden estar en espacios físicos muy distantes entre sí. Es así que, frente a un tele-espectador que recibe la información a través de la pantalla, en Internet es el propio usuario quien busca, recibe, genera, distribuye e intercambia información.

Desde la perspectiva del ciudadano Internet resulta un recurso muy adecuado para interactuar y participar, pues hace posible la democratización en la distribución y acceso de la información y establece comunicaciones bidireccionales. Además, propicia un desplazamiento del ejercicio de la ciudadanía hacia el control y seguimiento de las políticas públicas (Mazzina y Cruz, 2011). Al mismo tiempo, las redes sociales, utilizadas mayoritariamente por los jóvenes, son herramientas potentes que permiten formas rápidas de acción colectiva a las que cualquier persona puede sumarse o aportar su punto de vista en el marco de exigir nuevas reivindicaciones.³

Las organizaciones de la sociedad civil

En México, desde los años noventa del siglo pasado comienzan a tener cada vez mayor protagonismo político los movimientos y organizaciones de la sociedad civil. Estos movimientos y organizaciones surgen ligados a luchas sociales y, por ende, “desde abajo”. Además, es necesario recordar que como prácticas

2 En la última campaña electoral (2012) por la presidencia del país, hubo en los medios masivos de comunicación numerosos ejemplos de estos tres mecanismos orientados a la formación de opinión pública, la imposición de una agenda y la construcción de acontecimientos.

3 Este es el caso del movimiento #YoSoy132, que surge de las redes sociales formulando como demanda central la democratización de los medios de comunicación y manifestando una dura crítica al duopolio televisivo (Televisa y Televisión Azteca).

filantrópicas existían ya, en el México colonial, asociaciones dedicadas a la beneficencia.

En el momento actual, bajo un concepto amplio e inclusivo de sociedad civil, se conjuntan en el país movimientos y asociaciones sin fines de lucro que responden a denominaciones, orígenes y finalidades diferentes: organizaciones de la sociedad civil (OSC) derivadas de agencias internacionales, de cúpulas del poder político o de grandes empresas, es decir, fundadas “desde arriba”; y, como ya lo expresáramos, organizaciones cuyo origen lo constituyen grupos o movimientos ciudadanos que surgen “desde las bases”. En el caso de estas últimas, se trata de las llamadas organizaciones civiles para el desarrollo social (OCPD) (Fernández, 2009).

Las OSC y las OCPD orientadas a la educación ciudadana representan un amplio abanico de actores que construyen ciudadanía con distintas miradas y concepciones. Estas organizaciones mantienen vínculos con la Secretaría de Educación Pública (SEP) y otras instituciones autónomas, como el Instituto Federal Electoral (IFE).

Son múltiples las formas de participación y de incidencia de las OSC y las OCPD en las políticas y prácticas educativas de las escuelas públicas. Algunas investigaciones, como la de Verduzco y Tapia (2012), enfatizan la impermeabilidad de las estructuras burocráticas de la SEP a la incidencia de estas organizaciones en la definición de la política educativa.

Frente a este reclamo de mayor participación, teniendo en cuenta la heterogeneidad de las asociaciones, pensamos que no es correcto idealizar toda forma y carácter de participación, y que estas acciones deben inscribirse en el horizonte axiológico de la educación pública, concebido en los términos de educación *libre, gratuita, uniforme, obligatoria, laica, integral y nacional* (Barba, 2008: 8). Además, debe tenerse en cuenta la importancia, como señala Torres (2001), de una *participación social*

sustantiva, no de cualquier participación. Si la participación sólo apunta a los síntomas antes que a las causas de los problemas, puede resultar funcional al actual estado de cosas.

LA EDUCACIÓN CIUDADANA EN LOS ESPACIOS DE LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA

El espacio escolar más estrechamente vinculado con la educación ciudadana corresponde siempre al tramo de educación obligatoria. Esto es así porque la obligatoriedad compromete al Estado a garantizar la oferta educativa en esos niveles y, además, a asumir la responsabilidad de diseñar las propuestas curriculares correspondientes. Recientemente se extendió la educación obligatoria incluyendo en este rango al nivel medio superior,⁴ aun cuando se supone que la cobertura universal se alcanzará en el año 2025. Este hecho *obliga* al Estado a asumir una mayor responsabilidad educativa con los jóvenes cuyas edades se comprenden entre los 15 y 18 años, y plantea con mayor claridad el carácter de formación general (o formación integral) en este nivel, originalmente pensado como un espacio de formación para el trabajo o preparatorio para el ingreso a los estudios superiores. Aun cuando, como ya se señaló, faltan algunos años para el logro de una cobertura que permita establecer en los hechos la obligatoriedad del nivel medio superior, cuando pensamos la educación ciudadana debemos incluir en el análisis a este nivel educativo.

La complejidad de la experiencia escolar

Dado que la educación y la democracia son elementos centrales de las sociedades del mundo global, existe un interés generalizado por la educación ciudadana. Este interés está presente, desde los inicios de los años noventa, en varios organismos internacionales, los cuales han elaborado importantes documentos cuyas recomendaciones han tenido un

4 El presidente Felipe Calderón firmó el 8 de febrero del 2012 el decreto que reforma los artículos 3 y 31 constitucionales, relativos a la obligatoriedad de la educación media superior.

fuerte impacto en las políticas educativas de distintos países. De este modo, la educación ciudadana se ha ido transformando en un objetivo prioritario de las escuelas, y se reconoce como un componente básico de la enseñanza que se imparte en los niveles obligatorios.

Sin embargo, es necesario destacar que la experiencia escolar se ha transformado en una experiencia compleja que ha hecho perder sentido a la visión tradicional de la enseñanza. La escuela ahora se enfrenta a estudiantes socialmente más heterogéneos y culturalmente menos cercanos a las exigencias de la institución escolar (Cox, 2010). Por otra parte, las finalidades de la escuela se han modificado ante la constante aparición de nuevas demandas, las que se expresan en contenidos curriculares que amplían notoriamente el bagaje de conocimientos, habilidades y aptitudes que originalmente se propuso transmitir la institución escolar. Es así como en las recientes reformas curriculares se observa un desplazamiento desde la organización tradicional basada en disciplinas, hacia formulaciones que integran contenidos orientados al abordaje de diversas problemáticas de la sociedad actual, estructuradas en torno a la formación en competencias, la resolución de problemas, el manejo de las TIC y la habilidad para trabajar con otros.

Aunado a la complejidad que significa atender a un alumnado con características diversas y responder a nuevas exigencias curriculares, se suma el hecho de que las escuelas se encuentran ahora inmersas en políticas públicas que las obligan a abandonar su anterior posición de institución “cerrada en sí misma, para convertirse en actores de dispositivos y redes encargadas de producir servicios y bienes públicos” (Dubet, 2003). Es así que la escuela se ve involucrada en múltiples programas (Escuelas de Calidad, Escuela Segura, Programa Nacional de Lectura, Escuela y Salud, y varios otros) que la obligan a fijarse objetivos, formular proyectos y establecer acuerdos con otras instancias más allá de lo meramente escolar.

Además, la aceptación de una sociedad multicultural y globalizada, y la existencia de nuevos espacios de identificación, especialmente entre los jóvenes, que permiten nuevas formas de pertenencia y nuevos significados sociales, exigen modificar el concepto tradicional de ciudadanía apoyado en la perspectiva de la identidad nacional. Todos estos cambios que añaden complejidad a la tarea de enseñar representan, según Dubet (2003), un desafío a la capacidad de la escuela para proponer una experiencia educativa coherente e integrada.

Es por esto que la concepción de educación ciudadana que hoy se incorpora en los currículos escolares se distancia de la concepción tradicional de ciudadanía vinculada a la identidad nacional. Como señala Cox:

...lo que ha sustituido a la nación en los currículos escolares apunta, simultáneamente, más abajo y más arriba que ésta: “más abajo”, hacia las relaciones de convivencia cara a cara y grupos sociales y comunidades de base local o étnica; y “más arriba”, hacia la Declaración Universal de los Derechos Humanos, junto a temas globales (como medio ambiente), que de hecho redefinen los límites nacionales del compromiso ciudadano (2010: 24).

Vemos entonces que si bien la educación ciudadana que ofrece la escuela supone un proceso de socialización que integra al individuo a la sociedad política a la cual pertenece, implica también que los alumnos adquieran las capacidades necesarias para poder incidir, como sujetos autónomos, en la transformación de esa misma sociedad.

Los enfoques de la educación ciudadana en el espacio escolar

La complejidad de los procesos actuales de construcción de ciudadanía en espacios escolares contrasta con el cometido inicial del sistema educativo nacional en lo referente a

la educación ciudadana. Inicialmente se buscaba erradicar el analfabetismo y, en especial, conformar la identidad nacional. El cometido central estaba orientado a consolidar la idea de nación bajo los supuestos de inclusión y pertenencia.

Al respecto señala Barba: “Lo más importante del proyecto desde su aparición hasta nuestros días es el carácter que otorga a la educación: libre, gratuita, uniforme, obligatoria, laica, integral y nacional” (2008: 5). En ella juegan un papel predominante la enseñanza de la historia narrada ejemplarmente, el estudio de la geografía nacional, el uso de una lengua común (perspectiva que ya no es vigente a partir del reconocimiento de la diversidad) y la valoración de un pasado histórico compartido. A estos contenidos educativos debe agregarse la presencia e importancia que la institución escolar concede a los rituales y símbolos patrios.

Lo que llama más la atención es la pervivencia de este modelo a pesar de los sucesivos cambios curriculares en el área de la educación ciudadana. Sin duda se trata de un modelo que por su coherencia con el programa institucional tradicional de la escuela es permanentemente reforzado por las prácticas educativas.

En este orden de ideas es necesario diferenciar el currículo formal, como currículo prescrito, y el currículo real, que expresa las diversas, inevitables y necesarias interpretaciones que se operan en los diferentes niveles del desarrollo curricular (Furlán, 1993; Terigi, 1993). La prescripción formal, en nuestro caso, está a cargo de la Secretaría de Educación Pública (SEP), así como en los diferentes ámbitos (institucional, departamental y aúlico) por los que transita la propuesta.

El civismo complementa esta visión nacionalista y “patriótica de la ciudadanía” con una perspectiva legalista orientada a la enseñanza del funcionamiento de las instituciones y de los aspectos jurídicos, en particular la Constitución nacional (Conde, 2008). El

propósito central es formar un buen ciudadano, respetuoso de las leyes y normas para la convivencia pacífica; en tal sentido, civismo y civilidad se superponen.

Este concepto de civismo, por su relación con el nacionalismo, remite, aunque en forma limitada, a la tradición republicana de virtudes cívicas: amor a la patria, su defensa, respeto a los símbolos patrios, etc. (Villavicencio, 2007). Desde la perspectiva del México de hoy sería de gran significación entender “civilidad” en el sentido original de *amabilidad*, pero considerando que se trata de promover acciones que constituyan un freno a la violencia y a las diversas formas de “incivilidad”: el narcotráfico, la corrupción, el individualismo extremo y la exclusión (Villavicencio, 2007).

El análisis histórico de las propuestas para la educación cívica en México muestra la presencia de las más diversas concepciones. Sin pretender, en el curso de este texto, hacer un recorrido exhaustivo de los diferentes enfoques, puede resultar interesante marcar sus principales hitos.

La redefinición del civismo que planteó la reforma de 1992 permitió reconocer la función valoral que debía cumplir la educación cívica. El enfoque de los programas de estudio se centró en la educación en valores. Este enfoque, en algunos casos, se complementó por la perspectiva cognitivo-evolutiva (Escámez-Sánchez, 2005; Moreno, 2006) y ha tenido y tiene un fuerte impacto en la sociedad civil y en el campo educativo. Es común escuchar, desde un discurso conservador, el lamento por la pérdida de los “valores tradicionales”, que en general se refiere a cuestiones de urbanidad, a la pérdida de la familia nuclear, a la diversidad sexual y al olvido y escasa importancia asignada a los símbolos de la identidad nacional mexicana; es en este sentido que el discurso conservador demanda a la escuela la formación en valores. Esto trae a la discusión el tema de los valores en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje en la escuela así como la afirmación de que todo proceso educativo,

en tanto proceso formativo, conlleva elementos axiológicos.

Ahora bien, no podemos confundir laicidad con ausencia de valores; la escuela pública enfatiza la separación entre los valores que transmite la familia en el espacio privado (en especial los religiosos y algunas preferencias políticas) y la finalidad ética de la educación cívica, inspirada en los derechos ciudadanos y en la democracia.

Si bien reconocemos, como señala Schmelkes (1996), la presencia de un cambio de valores a nivel internacional que implica la pérdida de los valores anteriores y la ausencia de nuevos valores o, peor aún, la construcción de nuevos valores más individualistas, esto no conlleva a una nostálgica respuesta de retorno a antiguos valores. Las actuales circunstancias requieren de nuevos marcos axiológicos.

Reconocer y explicitar los componentes valorales de la acción educativa escolar constituye un importante e insoslayable avance; el problema reside en el hecho de que en la práctica educativa se han entendido, a menudo, como nuevos temas de enseñanza. Así, se programa una semana o mes, o cierto periodo, para el valor *honestidad*, para *justicia* o para cualquier otro. Los valores no se generan automáticamente, pero tampoco se transmiten en forma catequística y dogmática.

De la educación en valores transitamos al enfoque por competencias. Numerosos trabajos se ocupan de indagar la novedad, o no, de tal propuesta y sus distintos orígenes; y aportan visiones, a menudo divergentes, respecto del concepto de competencia, el cual, por cierto, también ha sido objeto de múltiples críticas por su carácter débil y polisémico.

Desde algunas miradas se enfatizan los aspectos técnico-instrumentales de esta propuesta y llega a implementarse en forma muy cercana a la pedagogía por objetivos (Tobón, 2006); mientras que desde otra perspectiva,

como señala Perrenoud (2007), se entiende como *una invitación a un viaje* hacia prácticas emergentes que resignifiquen el programa institucional de la escuela.

Ello se debe a que podemos reconocer la presencia de dos corrientes en la educación por competencias: una versión de corte conductista que fragmenta los comportamientos y las conductas, y un concepto de competencia de tendencia holística, interpretativa y constructivista.

La difusión del enfoque por competencias se debe a su vinculación con las evaluaciones generales de diagnóstico y con la evaluación del rendimiento, como es el caso de la prueba PISA.⁵ Pero sobre todo son las necesidades del mercado de trabajo las que están en la base del discurso sobre las competencias.

En México este enfoque se ha puesto de manifiesto, especialmente, en dos ámbitos del hacer educativo: el diseño curricular, como es el caso del Programa Integral de Formación Cívica y Ética, y el de la evaluación con sentido diagnóstico del rendimiento educativo de los alumnos a través de la prueba ENLACE.

A MANERA DE CIERRE Y DE APERTURA

Si quisiéramos resumir en pocas palabras el panorama hasta ahora trazado con respecto a la educación ciudadana en México hoy, diríamos que lo que lo caracteriza es la presencia de nuevos actores e instituciones; la persistencia de viejas problemáticas (como la desigualdad y la inequidad); la urgencia respecto a la elaboración e implementación de políticas públicas destinadas a generar las condiciones propicias para conformar una ciudadanía inclusiva y democrática; y la complejidad de las situaciones a las que se enfrenta la educación ciudadana.

Ante esta situación, en estas líneas finales no pretendemos prescribir un “qué hacer” sino

⁵ Las pruebas PISA (por sus siglas en inglés: Program for International Student Assessment) o Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, en el ámbito internacional; y el operativo ENLACE (Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares) en el ámbito nacional.

señalar algunos aspectos que consideramos centrales para re-pensar las políticas públicas y la acción de diferentes actores e instituciones con respecto a la educación ciudadana.

Las nuevas formas de hacer política

Desde hace ya décadas las ciencias políticas han advertido sobre el fenómeno de la “despolitización”, y también sobre el aumento de la distancia entre el ciudadano común y el desarrollo de la política formal. En la segunda mitad del siglo XX se analiza la “desafección política”. Sin embargo, aun cuando el ciudadano estuviese alejado de las cuestiones públicas e interesado sólo en las que lo afectaban de modo directo, se operaba sobre un modelo que suponía, a la vez, que todos los ciudadanos poseían una cultura cívica ampliamente difundida, valores ciudadanos sólidos y que los agentes de socialización funcionaban correctamente (Benedicto y Morán, 2002).

Desde la década de los ochenta, al menos, tal situación preocupa por distintas razones: la crisis de legitimidad del Estado y de las instituciones (en particular de los partidos políticos) y el hecho de que este fenómeno se ha dado con mayor frecuencia entre las nuevas generaciones. No obstante ello, tenemos que reconocer nuevas formas y espacios de implicación ciudadana desvinculadas del hacer político tradicional. Estas prácticas tienen, en general, carácter esporádico, y están vinculadas a cuestiones puntuales; además, se ejercen en un espacio que es la vez global y localizado; real y virtual.

Así, los jóvenes se interesan por cuestiones que afectan a la humanidad y al mundo en su conjunto, como el agotamiento de los recursos no-renovables, la preservación del planeta, la universalización de los derechos humanos por cuestiones específicas como la defensa de su derecho a la educación, recortes presupuestales de los fondos dedicados a la educación, derecho al trabajo, etc.

Se trata de una socialización política a través de la experiencia que la escuela pública

necesita reconocer, además de motivar a los futuros ciudadanos a participar activamente en ellas. En estos momentos de crisis de las instituciones encargadas de la socialización primaria y secundaria, del surgimiento permanente de nuevas y contradictorias figuras identitarias, de sujetos que necesitan construirse y reconstruirse en forma continua por las cambiantes y precarias condiciones laborales, la educación ciudadana necesita plantearse como un proceso permanente que involucre a toda la sociedad no en el sentido escolar-curricular, sino como tarea de formación político-democrática, a realizar por los medios masivos de comunicación y por el funcionamiento democrático y transparente de las instituciones formales y de las organizaciones de la sociedad civil.

Los saberes que habitan el espacio escolar y los saberes extraescolares

Martín-Barbero (2003) señala que asistimos a una mutación significativa de los modos de circulación del saber que se expresa mediante dos cambios claves: el descentramiento y la diseminación del saber. En el descentramiento el saber se sale de los libros y de las escuelas debido a la aparición del texto electrónico, que no reemplaza al libro, sino que des-centra la cultura occidental de su eje letrado. Esta centralidad ha sido impuesta no sólo a la lectura y a la escritura sino al modelo entero de aprendizaje, por el movimiento de arriba-abajo e izquierda a derecha que la literalidad del conocimiento establece.

La diseminación del saber se debe a la deslocalización y des-temporalización. Los saberes “se escapan de los lugares y los tiempos legitimados socialmente para la distribución y el aprendizaje del saber” (Martín-Barbero, 2003: 19) y borran las fronteras que separaban las distintas disciplinas del saber académico, como los límites entre éste y los saberes no académicos.

No es que vaya a desaparecer la escuela, sino que ahora tiene que convivir, y a veces

esta convivencia es competencia, con un cúmulo de “saberes-sin-lugar propio” (Martín-Barbero, 2003: 19). Además, el aprendizaje ya no está ligado a una edad y tiempo determinados sino que debe tornarse continuo.

En lugar de satanizar estos medios la escuela necesita preparar el tránsito y las interrelaciones entre el “saber de transmisión lineal” (apoyado en la literalidad, y que nos acompaña desde la invención de la imprenta) y los “saberes-mosaico” derivados de la revolución tecnológica (Martín-Barbero, 2003). El manejo creativo de estas nuevas tecnologías constituye uno de los elementos centrales para la participación ciudadana en la sociedad de la información y del conocimiento.

El sujeto de la educación

La escuela (en especial la escuela primaria) consideró a los sujetos de la educación como “homogéneos”, y esta pretendida homogeneidad le permitió ignorar las diferencias y la desigualdad. La mayor cobertura educativa que incorpora a la escuela a sujetos de diferentes estratos socio-económicos y la diversidad cultural rompe con el mito de la homogeneidad de los alumnos y permite la entrada del planteo intercultural.

El sujeto de la educación construido por la escuela de la modernidad es un sujeto de razón, un sujeto cognoscente definido por su capacidad de razonar y por la clara distinción entre cuerpo y mente. El sujeto de razón que construye Descartes es un sujeto estable.

El actual sujeto de la educación es otro; se trata de “...un sujeto que sufre una constante inestabilidad sobre su identidad y una fragmentación de la subjetividad cada vez mayor” (Martín-Barbero, 2003: 21). “La identidad social ya no es un ‘ser’, algo natural y dado, sino un trabajo que tienen que llevar a cabo los propios sujetos, abocados a construir su unidad a partir de los diferentes elementos de la vida social y de la multiplicidad de las orientaciones” (Dubet, 1994, cit. por Benedicto y Morán, 2002: 58).

El aprendizaje de la ciudadanía democrática

Partimos de reconocer que el aprendizaje de la ciudadanía democrática se realiza en los espacios formales de educación y en los espacios extraescolares, es decir, en la sociedad en su conjunto. En ambos ámbitos cabe preguntarse: ¿cuáles son los contenidos-clave de la ciudadanía?, y ¿cómo se aprenden?

En lo que se refiere a los contenidos-clave de la ciudadanía en el ámbito escolar, la complejidad de las nociones de ciudadano y ciudadanía, y su permanente reconstrucción, requieren de planteamientos interdisciplinares que comprendan aspectos históricos, políticos, sociales, legales, éticos y tecnológicos. Aunado a ello consideramos importante, de acuerdo con Benedicto y Morán, dejar de lado el discurso del “deber ser” de la ciudadanía y sustituirlo por

...un análisis sistemático de casos históricos concretos entre los que se tenga en cuenta, entre otros factores: el impacto de la desigualdad socio-económica, la capacidad de inclusión de la comunidad política, la fortaleza de los actores sociales, los discursos y prácticas socializadoras de las instituciones y la naturaleza de las políticas públicas (2002: 72).

A través de los procesos de escolarización y del contacto con diversas instituciones y agentes socializadores es necesario que los futuros ciudadanos (niños y jóvenes) aprendan un conjunto de capacidades que les permitan considerarse miembros de una comunidad determinada y, por ende, atribuirle significados al mundo que les rodea; es decir, el aprendizaje de la gramática de la vida ciudadana, conformada por valores, memorias, símbolos y lenguajes que le permitan al sujeto la representación de la vida en común y del bien público (Benedicto y Morán; 2002). No se trata sólo de “virtudes cívicas” o de “juicios morales”, sino también

de herramientas para interpretar el mundo y su posición dentro de él.

En el aprendizaje de la ciudadanía democrática destacamos tres aspectos esenciales: experiencias sociales, concepción activa de los aprendizajes de la ciudadanía y actitudes reflexivas y dialógicas.

La apertura a que los futuros ciudadanos participen en las experiencias sociales es fundamental; el problema a tener en cuenta es que, tanto en los espacios escolares como en los extraescolares, estas experiencias se plantean desde la perspectiva de la integración, sin atender a que, a menudo, prevalecen otras lógicas: la económica, la de la subjetividad o la del afecto. Reconocer estas lógicas permite admitir los conflictos que atraviesan nuestras actuales sociedades y su gran complejidad (Benedicto y Morán, 2003). Estas experiencias conforman el espacio idóneo para el ejercicio

del diálogo reflexivo y razonado y, en consecuencia, para “aprender a ser ciudadano” mediante la práctica de la ciudadanía.

Por último, y sin con ello agotar el tema, queremos señalar dos cuestiones importantes: la necesidad de la coordinación inter-sistema (o sea, entre los diferentes niveles del sistema educativo formal) e intra-sistema educativo (en cada nivel del sistema educativo) a través de concertar, bajo la rectoría de la Secretaría de Educación Pública, los programas, actividades, instituciones y actores sociales susceptibles de involucrarse en la educación ciudadana, sin olvidar, como señala Walter, 1992 (cit. por Vieyra, 2008: 7) “... los peligros de una concepción despolitizada de sociedad civil que prescindiría del Estado... La sociedad es un campo de tensiones donde ambas esferas —Estado y sociedad civil— deben controlarse mutuamente”.

REFERENCIAS

- ACKERMAN, John (2007), *Organismos autónomos y democracia. El caso de México*, México, Siglo XXI/UNAM.
- BARBA Martín, Leticia (2008), “Perspectivas de la escuela pública mexicana en la construcción de equidad y justicia como condiciones de una ciudadanía democrática”, ponencia enviada al V Congreso Internacional de Filosofía de Educación, Madrid, 19-21 de junio de 2008.
- BENEDICTO, Jorge y María Luz Morán (2002), *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*, Madrid, Instituto de la Juventud.
- Comisión Económica para América Latina (CEPAL)/ Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) (2012), *Invertir en juventud en América Latina y el Caribe: un imperativo de derechos e inclusión*, CEPAL/UNFPA.
- CONDE, Silvia (2008), “¿Qué educación cívica necesita nuestro país?”, en: http://anuario.ajusco.upn.mx/site/static/08-_Silvia_Conde.doc (consulta: 4 de octubre de 2010).
- COX, Cristián (2010), *Informe de referente regional 2010. Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados*, Bogotá, Pontificia Universidad Católica de Chile-Facultad de Educación-Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación/Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas (SRDECC).
- DUBET, François (2003), “Mutaciones cruzadas: la ciudadanía y la escuela”, en Jorge Benedicto y María Luz Morán (eds.), *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de ciudadanía entre los jóvenes*, Madrid, Instituto de la Juventud, pp. 219-234.
- ESCÁMEZ Sánchez, Juan (2005), “La investigación en educación moral”, en Gustavo Peñaloza (ed.), *Ensayos pedagógicos. Educación y ciudadanía*, México, UNAM-Posgrado en Pedagogía, pp. 183-204.
- FERNÁNDEZ Alatorre, Ana Corina (2009), *Construcción de ciudadanía y sociedad civil. El relato de los sujetos promotores de sentidos colectivos. Estudio de caso*, Tesis de Doctorado en Pedagogía, México, UNAM-Facultad de Filosofía.
- FURLÁN, Alfredo (1993), *Cuatro conferencias sobre currículum*, México, Universidad de Colima-Facultad de Pedagogía-Maestría en Educación.
- Instituto Federal Electoral (2012), *Boletín Elecciones 2012*, México, IFE, en: http://pac.ife.org.mx/eleccion_en_numeros.html (consulta: 9 de julio de 2012).
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2011), *Censo de población y vivienda 2010*, México, INEGI, en: <http://www.censo2010.org.mx/> (consulta: 15 de junio de 2012).

- MARTÍN-Barbero, Jesús (2003), “Saberes hoy: dise-
minaciones, competencias y transversalida-
des”, *Revista Iberoamericana de Educación*,
núm. 32, pp. 17-34.
- MAZZINA, Constanza y Facundo Cruz (2011), “TIC’s:
¿una nueva forma de política?”, *Diálogo
Político*, año 28, núm. 1, pp. 213-227.
- MORENO, Leticia (2006), “Las teorías del desarrollo
moral como fundamento de la educación
en valores”, María Inés Castro (coord.),
*Educación y ciudadanía. Miradas múlti-
ples*, México, UNAM-CESU/Plaza y Valdés
Editores, pp. 29-53.
- MOUFFE, Chantal (1999), *El retorno de lo político.
Comunidad, ciudadanía, pluralismo, demo-
cracia radical*, Barcelona, Paidós.
- Observatorio Universitario Electoral (2012), “Encuesta
2012 del Observatorio Universitario Electoral
(EOUE)”, en: www.contamos.org.mx (consul-
ta: 25 de julio de 2012).
- PERRENOUD, Philippe (2007), *Diez nuevas competen-
cias para enseñar*, México, Graó.
- ROUVIER, Ricardo (2008), “El vínculo comple-
jo entre los medios masivos y la política”,
Hologramática, núm. 8, en: [www.unlz.edu.
ar/sociales/hologramatica](http://www.unlz.edu.ar/sociales/hologramatica) (consulta: 7 de ju-
lio de 2012).
- SARTORI, Giovanni (2006), *Homo videns. La sociedad
teledirigida*, México, Punto de Lectura.
- SCHMELKES, Sylvia (1996), “La formación de valores
en la educación”, *Estudios. Filosofía-Historia-
Letras*, núm. 44-45, en: [http://biblioteca.itam.
mx/estudios/estudio/letras45-46/texto03/
sec_1.html](http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras45-46/texto03/sec_1.html) (consulta: 10 de julio de 2012).
- SZEKELY, Miguel (2011), *Jóvenes que ni estudian
ni trabajan: un riesgo para la cohesión so-
cial en América Latina*, Santiago de Chile,
Corporación de Estudios para Latinoamérica
(CIEPLAN).
- TERIGI, Flavia (1993), “¿Qué clase de cosa es el cu-
rriculum escolar?”, en Flavia Terigi (ed.),
*Diseño, desarrollo y evaluación del currícu-
lum*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y
Educación (mimeo), pp. 35-61.
- TOBÓN, Sergio (2006), “Aspectos básicos de la for-
mación basada en competencias”, Taka:
Proyecto Mesesup, en: [http://www.tecnologicocomfacuca.edu.co/Imagenes/archivos/
Aspectos%20bsicos%20FBC.pdf](http://www.tecnologicocomfacuca.edu.co/Imagenes/archivos/Aspectos%20bsicos%20FBC.pdf) (consulta: 16
de enero de 2010).
- TORRES, Rosa María (2001), “Participación ciuda-
dana y educación. Una mirada amplia y 20
experiencias en América Latina”, documen-
to para la Segunda Reunión de Ministros
de Educación del Consejo Interamericano
para el Desarrollo Integral-CIDI, en: [www.
unesco.org/education/efa/partnership/oea_
document.pdf](http://www.unesco.org/education/efa/partnership/oea_document.pdf) (consulta: 16 de julio de 2012).
- TORRES, Rosa María (2007), “Incidir en la educación”,
Polis, núm. 16, en: [http://www.revistapolis.
cl/16/torr.htm](http://www.revistapolis.cl/16/torr.htm) (consulta: 10 de julio de 2012).
- TUIRÁN, Rodolfo y José Luis Ávila (2012), “Jóvenes que
no estudian ni trabajan: ¿cuántos son?, ¿quié-
nes son?, ¿qué hacer?”, *Este País*, núm. 251, en:
<http://estepais.com/site/?p=37606> (consulta:
25 de mayo de 2012).
- VERDUZCO, María Isabel y Mónica Tapia (2012),
“Organizaciones de la sociedad civil: pre-
sentes en las escuelas, ausentes de las polí-
ticas educativas”, reporte de investigación,
México, Alternativas y Capacidades, A.C.
- VIEIRA, Liszt (2008), “Ciudadanía y control social”,
en Luiz Carlos Bresser-Pereira y Nuria
Cunill (eds.), *Lo público no estatal en la re-
forma del Estado*, Caracas/Buenos Aires,
CLAD/Paidós, pp. 215-255.
- VILLAVICENCIO, Susana (2007), “Ciudadanía y civi-
lidad: acerca del derecho a tener derechos”,
Colombia Internacional, núm. 66, en: [http://
colombiainternacional.uniandes.edu.co/
view.php/270/index.php?id=270](http://colombiainternacional.uniandes.edu.co/view.php/270/index.php?id=270) (consulta: 8
de enero de 2010).