



Educación
y construcción
de **ciudadanía**:
huellas
y reconfiguraciones

ANA CORINA FERNÁNDEZ ALATORRE (Coordinadora)

Desde la segunda mitad del siglo XX a la fecha, hemos asistido a reconfiguraciones de las más variadas formas para entender, asumir y hasta poner bajo sospecha la potencialidad de la figura del ciudadano. Volver a sus orígenes y hacer el recuento de sus transformaciones es un sano ejercicio para analizar el presente y delinear más de un mundo posible.

Por ello nos sumamos al esfuerzo reflexivo en torno a la relación entre educación y construcción de ciudadanía. Este libro recoge algunos de los primeros trabajos que corresponden a la última generación del seminario interinstitucional permanente que opera actualmente con el nombre de Ciudadanía: espacios formativos e inclusión social, en el espacio ofrecido por el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM. Aquí se integran estudios que nos permiten acercarnos a la matriz aspiracional de la propuesta de Condorcet en torno a la educación del ciudadano, para pasar después a analizar las transformaciones que ha sufrido el sentido de nuestros sistemas educativos, en particular desde que se ha incorporado a la escena educativa la presencia del mercado.

Los textos de académicas de la UPN se suman al conjunto de reflexiones que abordan, en los siguientes capítulos, las diversas líneas de resistencia, desde las pedagogías disidentes hasta las prácticas emergentes que delinear nuevas formas de configurar la acción ciudadana que prevalecen frente a los empeños de reducir al ciudadano a mero sujeto de consumo.

Educación y construcción de ciudadanía: huellas y reconfiguraciones

Ana Corina Fernández Alatorre
(Coordinadora)

Educación y construcción de ciudadanía: huellas y reconfiguraciones

Ana Corina Fernández Alatorre

(Coordinadora)

Primera edición, diciembre de 2020

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México
www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

ISBN 978-607-413-347-9

LC1091	Educación y construcción de ciudadanía : huellas y reconfiguraciones /
E3.82	Coord. Ana Corina Fernández Alatorre. – México : UPN, 2020
	160 p. – (Horizontes educativos) 1 archivo (2.7 MB)
	(Archivo PDF) - (Horizontes educativos)
	ISBN 878-607-413-347-9

1. Ciudadanía – Estudio y enseñanza 2. Sociología educativa
3. Antropología social I. Fernández Alatorre, Ana Corina, coord. II. Ser.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.
Hecho en México.

ÍNDICE

PRÓLOGO 7

Marcia Smith Martins

INTRODUCCIÓN 15

CAPÍTULO I

CONDORCET Y LA ESCUELA PÚBLICA..... 21

Azucena Rodríguez Ousset

CAPÍTULO 2

ESCUELA PÚBLICA LATINOAMERICANA:

¿ENTRE EL BIEN PÚBLICO Y LOS INTERESES PRIVADOS?..... 37

María Inés Castro López

CAPÍTULO 3

EL PAPEL DEL MAESTRO EN LA CONSTRUCCIÓN

DE CIUDADANÍA 55

Lesvia Oliva Rosas Carrasco

CAPÍTULO 4

GRUPO SOCIAL EMERGENTE Y SU PROYECTO EDUCATIVO 77

Diana Carbajosa Martínez

CAPÍTULO 5	
FORMACIÓN CIUDADANA:	
APORTES DE LA EDUCACIÓN COMUNITARIA.....	101
<i>Ana Corina Fernández Alatorre</i>	
CAPÍTULO 6	
¿FORMACIÓN CIUDADANA EN LA VIRTUALIDAD?:	
UNA EXPLORACIÓN.....	125
<i>Eurídice Sosa Peinado</i>	
ACERCA DE LAS AUTORAS.....	147

PRÓLOGO

Marcia Smith Martins

Una situación algo inusitada caracterizó el trabajo académico que dio como resultado el libro que ahora se publica y que con gusto presento a los lectores. La obra expresa la reflexión colectiva que un grupo de académicos, en el cual participo, realiza permanentemente sobre la posibilidad de construcción de ciudadanía en espacios educativos.¹

En principio el tema de interés fue conocer la postura y las condiciones de la escuela pública para coadyuvar a la construcción de ciudadanía, una vez que socialmente se percibía un déficit de participación ciudadana o de ciudadanía pasiva en varios ámbitos de convivencia. Sin embargo, el esfuerzo dedicado a reflexionar sobre tal inquietud tropieza con que sus conceptos básicos, escuela y ciudadanía, están en proceso de mutación. Había que revisarlos a fondo para poder lograr un análisis riguroso de las relaciones que actualmente ocurren entre educación y ciudadanía. La tarea de reelaborar o precisar conceptos sobre una misma realidad fue

¹ Seminario *Ciudadanía: espacios formativos e inclusión social*. Grupo de estudios integrado por investigadores del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE-UNAM), de la Facultad de Filosofía y Letras-UNAM y de la Universidad Pedagógica Nacional.

insuficiente; nos dimos cuenta de que la propia realidad social sufrió transformaciones profundas y exige ahora nuevos acercamientos para ser descifrada.

El desafío fue aceptado por los investigadores involucrados que desplazaron sus análisis hacia una temática más amplia correlacionada con los procesos educativos y la ciudadanía. El desarrollo de esta tarea implicó más tiempo de trabajo y retardos inesperados para su consecución: sin embargo, evidenció lo imprescindible de una perspectiva más abarcadora, a gran escala, en momentos de grandes cambios como los actuales para lograr comprender situaciones más específicas que en nuestro caso están referidas a las instituciones y procesos educativos. Desde luego, uno de los mensajes importantes que deja este trabajo colectivo consiste en que un análisis que se pretende acertado sobre realidades educativas está obligado a ensanchar sus inquietudes hacia niveles más amplios para captar cambios y percibir devenires a los cuales debe responder. Sobre este punto desarrollaremos nuestros comentarios. Los textos presentados dan cuenta de una transformación fundamental: la vigencia de la racionalidad neoliberal como inductora de transformaciones sociales y de subjetividades. Las aportaciones de Dardot y Laval (2013) pueden ilustrar estos cambios. Según ellos, la convivencia está regida por un orden mercantil y el mercado es una construcción social, ya alejada de un sitio natural de trueque, que determina las normas de sociabilidad en sus diversos espacios. El Estado participa de la construcción del mercado, lo vigila, pero también se somete a sus reglas. Además, la “esencia” del orden del mercado es la competencia o la disputa que se sostiene por la desigualdad de los involucrados o sea las empresas. Tal orden se universaliza; todos deben seguir normas empresariales (Crosso, 2017).

“El modelo de gobernabilidad propio del neoliberalismo cubre, por lo tanto, el conjunto de las técnicas de gobierno que excede de la estricta acción estatal y orquestan la forma en que los sujetos se conducen por sí mismos” (Brown, 2007, citado en Dardot y Laval, 2013). “La empresa es pues promovida a la categoría de

modelo de subjetivación: cada cual es una empresa a gestionar y un capital que hay que hacer fructificar” (Dardot y Laval, 2013, p. 384).

Aunque muy breve, la exposición de las ideas de Dardot y Laval sobre la hegemónica razón neoliberal nos permite vislumbrar sus consecuencias sobre las relaciones entre educación y ciudadanía a fin de cumplir con los objetivos del libro presentado. Podemos hacerlo en forma de preguntas.

En primer lugar, si el Estado se asume como empresa y actúa según las normas del mercado, ¿cuáles serían las consecuencias para las políticas sociales relativas a la educación y más específicamente a la escuela pública? Responder esta interrogante tiene mucha trascendencia para un país como México, que se encuentra atrapado en retrasos intentando en estos momentos redefinir sus planes educativos. Se podría prever la depreciación y el sometimiento de la educación a las fuerzas de mercado, así como el surgimiento de una disputa en la oferta de tales servicios. De alguna forma el Estado, como empresa, se involucrará más en el ámbito del derecho privado. En estos casos las instituciones educativas y sus ofertas se adaptan a criterios de rentabilidad y productividad que ciertamente generan más desigualdad en las oportunidades de inclusión social que por lo regular se atribuyen a la educación.

Las autoras integrantes de este volumen ahora publicado se refieren con frecuencia a esta problemática, y especialmente en el trabajo “Escuela pública latinoamericana: ¿entre el bien público y los intereses privados?” de Inés Castro, esta preocupación es intensa al estudiar las transformaciones de la escuela pública en América Latina. Los mismos criterios mercantiles presentes en las instituciones educativas avalan el reiterado foco en las evaluaciones del desempeño de actores de procesos educativos; la evaluación puede funcionar como una herramienta para poner en práctica esos criterios y lograr sus objetivos y desde ahí descartar áreas, actividades y actores que no son útiles a sus fines. La interesante narrativa de Lesvia Rosas, en el capítulo “El papel del maestro en la construcción de ciudadanía”, de alguna manera trata estos temas cuando reflexiona

sobre las repetidas críticas, probablemente precipitadas y debilitadoras, relacionadas con el desempeño de los maestros rurales, que tienden a responsabilizarlos de los malos resultados en los procesos de enseñanza a su cargo.

Para continuar con el tema, es relevante la siguiente pregunta: ¿Si el Estado se entiende como empresa, este estará siempre interesado en la extensión de la racionalidad mercantil incluso penetrando en la formación de individuos y los ciudadanos? La respuesta debe ser sí.

Hemos presenciado un discurso educativo que da prioridad a la formación de individuos casi exclusivamente para el trabajo o para el empleo, tanto en las políticas educativas como en sus reformas. Se está “fabricando”, en palabras de Dardot y Laval, el sujeto neoliberal o el neosujeto.

Se trata de gobernar a un ser cuya subjetividad debe estar implicada en la actividad que se requiere que lleve a cabo. Con tal fin, hay que reconocer en él la parte irreductible del deseo que lo constituye. Se trata de ver en él al sujeto activo que debe participar totalmente, comprometerse plenamente, entregarse por entero en su actividad profesional (Dardot y Laval, 2013, p. 331).

¡Y sujeto neosujeto lo deseará cumplir! El deseo se establece como herramienta para “fabricar” el neosujeto. El texto de Azucena Rodríguez, “Condorcet y la escuela pública”, el primero de la presente compilación, estudia el sujeto reflexivo recuperando las ideas de Condorcet, y puede considerarse una aportación para la crítica y la desconstrucción del neosujeto de la racionalidad neoliberal moldeado por el mercado. Rodríguez expone con acierto la preexistencia de sujetos autónomos y reflexivos, no sometidos, y formados para sostener los intereses públicos sin alejarse de sentimientos de humanidad.

Hasta ahora comentamos sucintamente algunas consecuencias de la imposición de la razón neoliberal sobre los espacios y procesos educativos, pero es necesario extender las observaciones hacia otro concepto, el de ciudadanía, también presente en las inquietudes de las autoras.

Ya mencionamos antes que la racionalidad mercantil impuesta a la sociedad “fabrica” el neosujeto. Esta figura será caracterizada por el predominio de una individualización radical de sus conductas que se articula de manera permanente con los intereses de una sociedad neoliberal y su lógica intensamente competitiva centradas en espacios privatizados.² El ejercicio ciudadano no es compatible con esas características alejadas de lo público, de lo colectivo y de lo común.

La figura del ciudadano investido en una responsabilidad colectiva se borra poco a poco de la escena para dejar paso al hombre empresarial. Este no es únicamente el consumidor soberano de la retórica neoliberal, es el sujeto a quien la sociedad no le debe nada, que no obtiene nada sin nada a cambio y que debe trabajar más para ganar más, por retomar algunos de los clichés del nuevo modo de gobierno (Dardot y Laval, 2013, p. 387).

Este personaje centrado en sí, desinteresado de lo colectivo, que se reconoce a sí mismo principalmente como capital humano, en la búsqueda de constante superación, realiza elecciones y toma decisiones por las cuales él es el único responsable. No hay externalidades en la conducción de su vida. Tal perfil constituye hoy el modelo a ser reproducido. Al considerar lo anterior entendemos los obstáculos y el desinterés por la verdadera formación ciudadana: instituciones y actores desestiman los fundamentos solidarios o comunes y lo público se desvanece, lo mismo que la participación ciudadana.

Tales aspectos son de interés de Ana Corina Fernández, cuando comenta en su texto de este volumen, “Formación ciudadana: Aportes de la educación comunitaria”, las condiciones en que se han desarrollado intentos de formación ciudadana y los coteja con una experiencia llevada a cabo por una asociación no gubernamental denominada ACUDE. En su escrito está siempre presente la necesidad de reconceptualizar la noción de ciudadanía frente a las transformaciones sociales de las últimas décadas tal como

² Véase Beck, Ulrich (2006).

observa Dardot, citado anteriormente. Fernández utiliza una cita de Cullen que expresa toda su preocupación por el tema: “El modelo global excluyente, de descentralización segmentadora, de competitividad salvaje, de vaciamiento de la memoria y de la utopía, ha logrado el desgarramiento de los vínculos sociales” (Carlos Cullen, 1997, p. 215, citado en el texto de Fernández de este volumen).

Retomando el concepto del neosujeto subjetivado en su radical individualismo y carente de una dimensión política cuando solo se ejerce como empresa, cabe señalar que este no es un sujeto genuinamente libre, aunque su desempeño exitoso le proporcione gozo; él es parte de la gestión neoliberal y es un “yo productivo” que exige siempre más de sí mismo en aras de volver más productiva la empresa. Es un microcosmos en perfecta armonía con el mundo de la empresa (Dardot y Laval, 2013, p. 343). En este sentido se habla de un “antidemocratismo” de la gobernabilidad neoliberal confrontado a partir de contra-conductas políticas que puedan significar resistencias y cambios. El volumen presentado es valioso en este sentido al integrar dos trabajos que dan seguimiento a procesos de cambios en la participación política de determinados individuos. El texto de Diana Carbajosa, “Grupo social emergente y su proyecto educativo”, y el de Eurídice Sosa, “¿Formación ciudadana en la virtualidad?: una exploración”, nos hablan de situaciones que tienden a producir transformaciones individuales y probablemente también en la vida política del entorno. Carbajosa describe los procesos de creación de un grupo de vecinos interesados en propiciar oportunidades educativas a personas vulnerables de la región que habitan.

El objetivo del proyecto es integrar y dar a conocer a los participantes los problemas locales y nacionales y promover la intervención de la ciudadanía en el planteamiento de soluciones para los mismos. Los fines propuestos se logran de cierta manera revelando la posibilidad de transformaciones y de construcción de contra-conductas.

De igual forma, el trabajo que nos entrega Eurídice Sosa busca señales de resistencia y contra-conductas que podrían generarse en

el ámbito de la complejidad y de las exigencias de las grandes ciudades globales. Estas serían ciudades potencialmente educadoras. La autora plantea que las redes sociales pueden expresar esa potencialidad educadora y quizás transformadora y nos entrega resultados de una investigación exploratoria sobre jóvenes y encuentros virtuales. Lo intenso y diversificado de los contactos con la diseminación de narrativas dispares en condición de horizontalidad podría disparar e incrementar intereses de participación ciudadana. El análisis de formatos de comunicación virtual y sus seguidores hablan, sin duda, de la ampliación de sus fuentes de información para posicionarse con respecto a varios asuntos, los cuales, por la información recabada, no se pueden todavía especificar o jerarquizar, pero entre ellos estará seguramente la vida ciudadana.

Al término de este prólogo es menester subrayar que actualmente los intentos de acercamiento analítico a cualquier aspecto de la vida social, como es el caso de este conjunto de estudios, requieren tener en cuenta las profundas alteraciones que ocurren en la sociedad como un todo y esto debe ser más riguroso cuando hay un empeño de intervención en la misma. No detectar cambios, no percibir tendencias, no imaginar futuros es encontrar pasados que ya escapan de nuestras manos. No es plausible detener el movimiento de las cosas y el reto es entenderlo. Tal aviso y esfuerzo encontramos en este sobresaliente libro.

REFERENCIAS

- Beck, Ulrich (2006). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Brown, Wendy (2007). *Les habits neufs de la politique mondiale, néolibéralisme, néoconservatisme*. París, Francia: Les Praires Ordinaires.
- Crosso, Camila (2017). La lucha por los sentidos del derecho a la educación: Más allá de falsos consensos. *El País, Contrapuntos*, 29 de agosto de 2017.
- Dardot, Pierre y Laval, Christian (2013). *La nueva razón del mundo: un ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona, España: Gedisa.

INTRODUCCIÓN

La figura del ciudadano se nos ofrece amenazada tanto por las lógicas del mercado como por las de los más diversos y dispersos poderes de facto que invaden la vida de una parte considerable del territorio nacional. En el último lustro hemos asistido a la intensificación de una conflictividad social y política que se nutre a su vez de nuevas articulaciones entre el llamado crimen organizado, la corrupción y la impunidad.

La intensidad del cambio de época que hoy nos atraviesa se despliega en las profundas transformaciones económicas, sociales, tecnológicas, políticas y culturales que hacen estallar la linealidad de la comprensión de la condición ciudadana. No son pocos los señalamientos que se han hecho respecto a su imposibilidad y sus paradojas. Esta postura se nutre de los efectos de un nuevo modelo de articulaciones entre los núcleos de toma de decisiones que dejan a las posibilidades de la estatalidad muy por debajo de las demandas de protección de la vida y la integridad de la gran mayoría de los seres humanos que se ven inscritos en la circularidad de la exigencia de renuncia a sus derechos en aras de la acumulación, con la falsa promesa de que esa renuncia hará posible –algún día– el ajuste que propicie el bienestar para todos.

Más allá del modelo económico que ha engendrado el neoliberalismo, este parece haber configurado una forma de pensamiento que se asienta en la fe de que una sociedad ha de fundarse en la desigualdad. Desde esta premisa, que va ganando terreno gracias a las prácticas individualizantes que mercantilizan los vínculos humanos y fragmentan identidades volátiles, se va dibujando una idea de sujeto que, encapsulado en sí mismo, es conminado a hacerse cargo, en soledad, de su propio devenir. De ahí que no sean pocas las voces que aluden al ciudadano despolitizado, reducido a la condición de sujeto de consumo. Esto no es del todo así. Pese a esta condición de ciudadanía en jaque, ella da muestra de que aún respira desde los más variados intentos de su radicalización y su reinención. Hay signos claros del surgimiento de nuevas formas de ciudadanía que se reconfiguran en el transcurso de la emergencia de actores políticos que gestan nuevos repertorios de denuncia y oposición ante los empeños de aquellos que despliegan episodios de autoritarismo y violencia. Frente a ellos se hacen presentes formas inéditas de formulación de demandas y propuestas en el seno de luchas y prácticas colectivas que exigen reconocimiento en aras de la defensa y la restauración de la vida en común. Por ello creemos que no es el momento para abandonar la fuerza de la noción de ciudadanía que nació atada a la educación desde los más nobles ideales de la modernidad. Más bien, los tiempos que corren nos convocan a seguir reapropiándonos de esta figura para actualizarla desde miradas críticas que resignifiquen y rearticulen la necesidad de generar comunalidades que impulsen su capacidad de transformación, para ofrecer a cada sujeto la posibilidad de reconocerse en los otros y construir con ellos un orden que le permita hacer frente a las nuevas formas de servidumbre.

El reto radica, entonces, en el reconocimiento de formas emergentes de potenciación del sujeto que, lejos de acatar en silencio los modelos preestablecidos de relación con la esfera de lo público, sea capaz de involucrarse en procesos de creación y reorganización de su subjetividad y su mundo de vida, a fin de dar lugar a otras lógicas

que trasciendan a aquellas que operan de manera funcional a los intereses del mercado.

Sumarse a los esfuerzos que problematicen el vínculo entre educación y construcción de ciudadanía es el propósito de este libro, que agrupa algunos de los trabajos que se han gestado a partir del encuentro de académicos de varias instituciones educativas y de investigación. El Seminario de Ciudadanía, como se le conoce en términos genéricos, ha transitado, desde hace ya casi veinte años por distintas etapas a lo largo de las cuales ha ido cambiando de nombre en función de los diversos objetos de problematización en torno a las muchas aristas que entraña el vínculo entre educación y ciudadanía. El empeño sostenido de estudio y deliberación ha propiciado la producción de varios libros que han ido dando cuenta de las diversas miradas de investigadores del Instituto de Investigaciones de Estudios sobre la Universidad y la Educación, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y de la Universidad Pedagógica Nacional. Este libro recoge algunos de los primeros trabajos que corresponden a la última generación de este seminario permanente que opera actualmente con el nombre de “Ciudadanía: espacios formativos e inclusión social”.

Más allá de la búsqueda particular de cada investigador, al interior de los debates, hemos coincidido en la necesidad de explorar algunos de los efectos de los profundos cambios económicos, tecnológicos y culturales; de las políticas públicas y de las prácticas que impactan el lugar ocupado hoy por la escuela pública, que, rebasada en su mandato fundacional de formar ciudadanos, se encuentra amenazada. Desde ahí hemos intentado delinear los marcos que la colocan en una encrucijada para atisbar los desafíos que entraña la necesidad de reconocer de nuevo a la educación, más que como una herramienta de adaptación social, como un *órgano de la libertad*, tal como fue formulado en su momento fundacional. Si hemos de interpelar a la escuela pública hoy bajo sospecha, habrá que hacerlo desde la raíz de sus orígenes para rastrear el trayecto de sus dificultades, a fin de salir de la simplificación mecánica y restringida

de atribuir a la escuela, y en particular a los maestros, el origen de todos los males. Por ello el libro abre con el texto de Azucena Rodríguez, quien emprende la tarea de situar, desde el sueño de Condorcet, los propósitos fundacionales de la educación del ciudadano, aquel que habría de formarse para defender la propia opinión a la hora de elegir gobernantes y que sería capaz de participar en la permanente revisión de las leyes. Lejos de un vano ejercicio nostálgico, el trabajo de Rodríguez nos conmina a revisar el pasado a la luz del presente, para reconocer lo que de vigente y vital se mantiene del pensamiento de Condorcet. Más aún, nos permite vislumbrar la matriz aspiracional que siglos después dio lugar a los aciertos de no pocas propuestas emanadas de las diversas pedagogías disidentes que han visto la luz a lo largo del siglo XX y del XXI. Tal es el caso del reconocimiento del pensar atado al sentir, de la búsqueda de los aprendizajes mínimos indispensables que sostengan la congruencia con los principios de la república en aras de formar a un sujeto reflexivo, artífice de su propia formación, capaz de comprender los asuntos públicos, de desarrollar un sentimiento de humanidad y desde ahí sustraerse al de las servidumbres.

El trabajo de Inés Castro nos muestra precisamente el paso de la centralidad de la formación del ciudadano en la educación hacia otros fines más vinculados a la lógica del mercado. Su trabajo demuestra cómo, a lo largo del siglo pasado y lo que va del presente, se va gestando un dislocamiento entre el mandato de formar al ciudadano y los procesos de segmentación y formas de operación privatizadoras dentro de los sistemas nacionales de educación. Castro rastrea los cambios que ha ido sufriendo el significado de la escuela pública para dar cuenta del proceso de reconfiguración de los sistemas educativos en América Latina, que han devenido en instituciones para la certificación del conocimiento y la capacitación de los “recursos humanos”. Desde el discurso oficial se nos ha ofrecido como verdadera la premisa de que la injerencia del mercado en la regulación del sector educativo garantiza su mejor desempeño. Con ello, al sacrificar la equidad en nombre de la eficiencia,

se ha pagado el altísimo costo de abandonar el sentido de la educación como bien público con el consecuente desdibujamiento del papel sustantivo que, en su fase de surgimiento, tuvo la educación para la construcción de ciudadanía. La escuela pública deja así de ser el lugar tanto de creación del espacio común como de dispositivo para la regulación social y la gobernabilidad. Esto se expresa con más claridad en el trabajo de Lesvia Rosas, quien cierra el lente sobre los cambios que han sufrido las funciones asignadas a los maestros rurales, mediante una exploración del trayecto por el que ha transitado la educación rural en México, para señalar cómo se ha ido desdibujando el propósito de educar para promover la paz, la democracia y la justicia. A partir de ahí Rosas señala cómo, a pesar del empeño por dismantelar esos imaginarios docentes, se ha dado el desarrollo marginal de *otra educación*, que han emprendido algunos de los pueblos originarios para salvaguardar su cultura. Estos proyectos han partido de principios diferentes a los del sistema oficial, asumen la interculturalidad y son diseñados de abajo hacia arriba en aquellas comunidades que han sobrevivido a los profundos cambios que ha sufrido la ruralidad en México.

Como un ejemplo de la capacidad de acción de la ciudadanía organizada, el trabajo de Diana Carvajosa nos muestra el proceso de involucramiento en los asuntos públicos de grupos de ciudadanos que emprenden iniciativas transformadoras, para incidir en los procesos alternativos de constitución de sujetos desde la auto-organización, la autonomía y la reflexividad colectiva que deviene en un proyecto de oferta educativa para jóvenes marcada por los rasgos de la ciudadanía crítica, comprometida y participativa.

En consonancia con el reconocimiento del desarrollo de *otra educación*, el siguiente trabajo, titulado “Pensar la formación ciudadanía: Los aportes de experiencias no escolares de educación comunitaria”, alude a la necesidad de abreviar de las muchas experiencias tanto de la educación comunitaria como de los proyectos de intervención educativa desarrollados por organizaciones civiles democratizadoras, que se han ocupado de la formación ciudadana

de niños, niñas y jóvenes. A partir de los saberes aprendidos de estas experiencias sistematizadas y evaluadas, se ofrecen como referentes para pensar las posibilidades de conformar espacios educativos que, al dar voz a la infancia y a la adolescencia mediante dispositivos de participación para el involucramiento en asuntos colectivos, sean capaces de reestablecer los vínculos para que el sujeto se pueda incorporar en superficies de inscripción que le ofrezcan la posibilidad de reflexionar con otros la propia experiencia y transformar su entorno.

El libro cierra con el texto de Eurídice Sosa, quien, desde un marco de interrogantes en torno al nuevo hábitat de intercambio informativo que producen las llamadas ciudades globales, invita al reconocimiento y a la reflexión acerca de formas emergentes de ejercicio de la ciudadanía que se van conformando a través de la actuación de jóvenes en las redes sociales. El texto muestra señales que permiten vislumbrar la emergencia de otras formas de politicidad que dan lugar a la aparición de nuevos sujetos políticos que, al diseñar nuevos formatos de expresión del malestar ciudadano, ponen en circulación su criticidad desde afuera de los bordes de la formalidad del sistema político oficial.

Así, estos últimos trabajos destacan el desafío de poder hacer uso de los saberes que se van gestando en los muchos caminos que han abierto tanto las pedagogías disidentes como las prácticas y propuestas emergentes, que van redibujando otros modos de estar entre los otros y otras subjetividades capaces de agrietar los procesos de renuncia a nuestros derechos en aras de la exigencia de la acumulación para unos cuantos.

CAPÍTULO I

CONDORCET Y LA ESCUELA PÚBLICA

Azucena Rodríguez Ousset

Referirme a un pensador del siglo XVIII, como Marie-Jean-Antoine Nicolas de Caritat, marqués de Condorcet, parece un anacronismo, una vuelta al pasado inútil, ahora que el presente se halla plagado de voces que reclaman a la escuela su inutilidad para lo que demanda el presente inmediato y el futuro de las nuevas generaciones.

La escuela no es la única institución en crisis, hay crisis del Estado, de los partidos políticos, de la familia... no obstante, tal como aparece, en México, en los medios de difusión, en la retórica oficial y en algunos sectores sociales, la escuela se visualiza como la gran culpable y ella se hace cargo de la culpa. ¿A qué escuela culpamos? sin duda a la escuela de la modernidad, escuela que se consolida en Europa durante los siglos XVII y XVIII y en América entre mediados del siglo XIX y mediados del XX.

Hablamos de la escuela cuando en realidad deberíamos decir “las escuelas”, porque hay grandes diferencias entre algunas de ellas (pensando siempre en la escuela pública). Además, a menudo usamos el término “tradicional” para referirnos a su práctica. ¿Tradicional respecto a qué?, ¿respecto a la práctica de algunas escuelas

privadas?, ¿en comparación con la escuela activa, o en contraste con una escuela “ideal” fruto de nuestra nostalgia?

En este trabajo trataré, siguiendo la filosofía de Condorcet, de señalar los rasgos centrales de esta escuela de la modernidad.

Esto me permitirá, espero, en la parte final de este ensayo, analizar cercanías y alejamientos de las prácticas más consolidadas en las escuelas públicas actuales y su matriz fundadora: la escuela de la modernidad o escuela republicana según el proyecto condorcetiano.

¿POR QUÉ CONDORCET?

Comenzaré por presentarlo. Marie-Jean-Antoine Nicolas de Caritat, marqués de Condorcet nació en Ribemont, Francia, el 17 de septiembre de 1743 y murió en 1794. Estudió en escuelas jesuitas y en el Colegio de Navarra de París. Con una sólida formación académica, destaca en la Academia de las Ciencias con un ensayo sobre el cálculo integral, puede considerarse como filósofo, matemático, político y pedagogo. Fue discípulo de D’Alambert y entabló amistad con Turgot, por cuya influencia comenzó a interesarse por los problemas económicos a través de un punto de vista fisiócrata. Además, fue amigo de Helvetius y de Voltaire.

Cabe señalar que es el único del selecto grupo de los primeros ilustrados que tiene presencia activa y protagonismo en los turbulentos tiempos de la Revolución Francesa. Se adhiere a los girondinos moderados y participa en la política, en especial como diputado de la Asamblea Legislativa de la Convención.

Fue un defensor de la libertad económica, pero a la vez consideraba que es necesario que exista un cierto sistema de seguros sociales. Fue, por ende, un liberal abstencionista, pero muy singular.

Propugnó por la educación pública para todos los ciudadanos (incluyendo a las mujeres) y participó en movimientos antirracistas y abolicionistas. Lideró la defensa de los derechos humanos. Resulta importante destacar la influencia que tuvo en él Sophie de

Grouchy, con quien contrajo matrimonio en 1786. Sophie unía a su belleza su inteligencia. “Lectora ferviente de Adam Smith, Voltaire y Rousseau, traductora al francés de su amigo Thomas Paine y dueña de una formación ilustrada e ideales republicanos” (Catalán, 2009, p.10).

La crítica de Condorcet a la constitución de los Montañeses le valió la calificación de traidor y se redactó una hoja de arresto en su contra. Obligado a esconderse, a pesar de su difícil situación, escribió su *Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano*. Fue detenido y encarcelado el 27 de marzo de 1794 y murió dos días después, en extrañas circunstancias; se habla de suicidio o de una grave enfermedad.

CONDORCET Y SU TEORÍA DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA

Condorcet es un autor poco conocido en el contexto latinoamericano. La ausencia de este análisis es grave, ya que sus aportes nos permiten acercarnos a los orígenes del sistema educativo burgués y a los fundamentos de la escuela pública, con sus notas sobre laicidad, racionalidad, gratuidad y co-educación.

Sus analistas Coutel y Kintzler (2001) señalan que apenas en 1970 la teoría de la instrucción pública condorcetiana se reconoció como un objeto filosófico.

La teoría de la instrucción pública expuesta en su *Primera memoria* parte de la afirmación de que la instrucción pública es un deber que la sociedad tiene con el pueblo, como medio de convertir en realidad la igualdad de derechos. Lo esencial es no dejar subsistir ninguna desigualdad que genere dependencia. Condorcet reconoce que la educación en lugar de disminuir aumentará las diferencias en favor de aquellos dotados de una constitución más fuerte, pero se trata de proveer a los más desfavorecidos de los medios de sustraerse a la servidumbre. Se brindan saberes a disposición de todos y no circunscritos a sectas o grupos de poder.

Existe otra desigualdad que no depende de las luces sino de las diferencias en los sentimientos morales, gustos, aficiones. Estas diferencias se acentuarán si no existe una instrucción pública que los acerque. El deber de la sociedad, en cuanto a la obligación de ampliar realmente, hasta donde sea posible, la igualdad de derechos, consiste, pues, en procurar a cada individuo la instrucción necesaria para ejercer las funciones comunes de hombre, padre de familia y ciudadano, para sentir y para conocer todos sus deberes (Condorcet, 2001, p. 84).

La instrucción pública liberará a los niños de los prejuicios de los padres. Si bien la primera educación de ellos corresponde a los padres, todos los esfuerzos públicos se orientarán hacia la instrucción.

Los futuros ciudadanos se forman en la instrucción pública gracias a los saberes elementales ¿Cómo asegurar que tales saberes estén al servicio del bien común? Para ello es menester una vigilancia epistemológica, a fin de que los principios que fundan la escuela sean isomorfos con los principios generales de las luces y los derechos naturales que los prolongan.

La instrucción pública en las *Cinco memorias* se organiza con base en:

- La teoría de la elementariedad de los saberes enseñados (lo que constituye el fundamento epistemológico de la instrucción pública). Lo elemental no es lo rudimentario, pero tampoco presenta el estado final de los conocimientos científicos. Es un trabajo de “transposición” que realizan los sabios. La paradoja de la elementariedad es hacer posible a la vez la formación de una razón individual y de una razón común. Lo elemental para uno es también lo elemental para otro.
- Una exigencia enciclopédica, lo cual garantiza la Instrucción Pública contra caprichos que lleven a suprimir o a agregar cualquier disciplina escolar. La enciclopedia significa encadenamiento de los saberes elementales, no enciclopedismo como conjunto no reflexivo de informaciones.

- Descarta el riesgo de la insurrección porque la instrucción pública prepara a los ciudadanos para ejercer el desacuerdo mediante argumentos y términos comprensibles para todos. Esta elementariedad de la enseñanza evita los riesgos del igualitarismo en la ignorancia. La instrucción pública es gratuita, mixta, universal (obligatoria), igualmente repartida en todo el territorio. En ella se prohíbe toda actitud “catequística”. Debe conciliar libertad, igualdad y racionalidad. Es independiente de todo poder político o de otro tipo. Es laica y humanista.

LA IDEA DE PROGRESO

La idea de progreso constituye uno de los ejes principales del pensamiento de Condorcet. Esta concepción es compartida por varios pensadores de su época. Se basa en el convencimiento en el desarrollo y perfeccionamiento permanente de las ciencias y las técnicas en pro del bienestar y la felicidad del género humano. El progreso de la humanidad está sometido a las mismas leyes generales observadas en el desarrollo de las facultades del hombre. Su objetivo, en el *Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano*, es hacer, mediante la observación de las sociedades humanas en las distintas épocas, un cuadro que muestre los progresos del espíritu humano, los encadenamientos causales entre los diferentes hechos.

Este es el objeto de la obra que he emprendido y cuyo resultado será demostrar, mediante los hechos y el razonamiento, que la Naturaleza no ha puesto límite alguno al perfeccionamiento de las facultades, que la perfectibilidad del hombre es realmente infinita, que los progresos de esta perfectibilidad de ahora en adelante independientes de la voluntad de quienes quisieran detenerlos, no tienen más límites que la duración del globo al que la naturaleza nos ha arrojado (Condorcet, 2004, p. 6).

Concibe la historia de la civilización en nueve épocas con una décima aún por venir, cuando el hombre conocería todos los gozos de la libertad, la justicia y el humanitarismo (Nisbet, 1986).

Plantea siete etapas de progreso y una de retroceso causada por la “barbarie” de la sociedad cristiana que da lugar al Renacimiento y a la aparición de la ciencia moderna. La novena época representa la materialización de todos los principios que Condorcet y algunos de los filósofos de su tiempo defendían con pasión.

No considera, a diferencia de J. J. Rousseau, un estado de naturaleza pre-social, sino que concibe una etapa inicial con rasgos de civilización, en la cual ya existen una sociedad y una moral incipientes. En este estadio el derecho de propiedad se reduce a los animales muertos por cada hombre, los utensilios del hogar y las armas. El cultivo de la tierra lleva a la idea de propiedad de la misma. Comienza la división del trabajo, algunos individuos introducen la costumbre de dar parte de su excedente a cambio de un trabajo que les sirve para no verse obligados a trabajar ellos. Existe, pues, una clase de hombres cuyo tiempo no es absorbido por un trabajo corporal y cuyos deseos se extienden más allá de las simples necesidades. La industria despierta, las artes ya conocidas se extienden y se perfeccionan (Condorcet, 2004). Hay posibles retrocesos.

La idea de progreso está asociada a la libertad y a la igualdad de los seres humanos. El concepto de igualdad está supeditado al de libertad. Cuando Rousseau, en su *Discurso sobre las ciencias y las artes*, culpa a las luces de promover una desigualdad creciente, es correcta su afirmación, pero le falta, a juicio de Condorcet, reconocer que lo que hace injusta esta desigualdad es el hecho de que fuerza a algunos a someterse a otros en virtud de causas sociales, no naturales. Se trata de una desigualdad que genera dependencia. La libertad que reclama Condorcet no se reduce a la libertad de conciencia, sino que se trata –como dirá luego Constant– de la defensa del individuo de sus propios representantes (Todorov, 2008).

INSTRUCCIÓN Y EDUCACIÓN

A la instrucción pública le corresponde asegurar la adhesión de los ciudadanos a los derechos del hombre y a la opinión mayoritaria durante las votaciones.

La escuela constituye un órgano de la República, pero se sitúa delante de ella, ya que la formación de individuos reflexivos y críticos permitirá perfeccionarla. La instrucción pública capacitará a los ciudadanos para la revisión permanente de las leyes. Lejos estamos de una educación cívica de carácter catequístico, que enseñe la legislación vigente como inamovible o basada en un patriotismo con un fondo emocional. Se trata de instituir al ciudadano.

Condorcet amplía el sentido de esta palabra. El término “instituir” significa ante todo fundar, instaurar. “Lo instituido implica lo instituyente, tanto como el hecho de querer perpetuar y durar; es la imagen arquitectónica de la fundación. Por otro lado, *instituir* significa *instruir* a los niños. Estos dos sentidos (fundar e instruir) se unen en Condorcet (Coutel, 2005, p. 8)”.

Diferencia instrucción de educación. La instrucción corresponde a la escuela pública, la educación a la familia. La instrucción pública considera que el sujeto debe ser el artífice de su propia formación. Se basa en el ejercicio individual de la razón, valora al ciudadano en su singularidad. Por la instrucción el hombre se convierte en ciudadano. Se trata de una ciudadanía de base racional, de la incorporación de aquellos saberes que son fruto de la experiencia razonada y legitimados por la autoridad de la razón.

El poder público será respetuoso de la esfera privada de las familias y a ella compete la educación. Con esta diferenciación se busca alejar al Estado de cualquier tentación de querer “educar” en el sentido espartano del término y de impedirle cualquier actitud “catequística”.

La escuela no se puede pensar como una herramienta de adaptación social sino como un órgano de la libertad. Es importante instruirse para ser ilustrado y para ser republicano.

Condorcet considera la instrucción pública basada en la razón, en estrecha relación con la formación de una moral también sustentada en la razón, lo que en el terreno educativo se traduce en que una educación moral verdadera debe rechazar cualquier dogma e incluso oponerse a la enseñanza de cualquier culto (Holgado, 2007). La idea de articular el orden de la ciudad (lo político) con el del acceso a la humanidad (lo pedagógico) y con el de la verdad (lo epistemológico) ya estaba en la antigüedad; lo nuevo reside en cómo se concibe el orden epistemológico (la cuestión de la verdad y el error). Condorcet sigue los planteamientos de científicos del siglo XVII, que se basan en dos premisas:

La noción de orden razonado: todo saber se puede ordenar; también es importante aquí el modelo matemático.

La literalidad: todo saber se puede transmitir integralmente por medio de la letra, oposición frontal a la transmisión del saber por “gurús”, conversión, revelaciones. La literalidad del saber es reforzada por la invención de la imprenta.

Expresan Coutel y Kintzler:

Estas son las grandes líneas de esta teoría de la escuela como institución pública. Siendo de carácter filosófico sitúa el problema de la verdad en posición fundadora. La fuente de autoridad en ella no es nunca una voluntad (sea humana, o divina, colectiva o individual, immanente o trascendente) ni un afecto (aun cuando fuera tan noble como el amor a las leyes) éstas no son más que falsas virtudes, virtudes sin fuerza, ya que en cada momento la fuerza puede faltarles. Sólo la reflexión razonada e ilustrada que cada uno debe poder hacer suya da la medida de toda maestría, de toda moral, de toda política, porque ahí está la única fuerza verdadera, la que no puede engañar jamás (Coutel y Kintzler, 2001, p. 64).

LA EDUCACIÓN CÍVICA Y MORAL EN LA ESCUELA REPUBLICANA

En su proyecto educativo establece que, en la escuela, los primeros sentimientos morales por desarrollar en los niños son la piedad

tanto hacia los hombres como con respecto a los animales, a diferencia de J.J. Rousseau, quien considera la piedad como un sentimiento innato en los hombres y que nace de la identificación del sujeto no sufriente con el sujeto que sufre. Así, la piedad surge de un sentimiento egoísta, el miedo de que lo sucedido a otro me pueda ocurrir a mí. Rousseau espera la “edad de la razón” para comenzar la educación moral. Condorcet, en cambio, completa este sentimiento en las primeras etapas de la escolaridad con narraciones cortas. Considera que, en la escuela, los primeros sentimientos morales por desarrollar en los niños son la piedad por los hombres y los animales, con lo que se adquieren dos rasgos propios del ser humano en todas las edades: la ternura filial y la amistad. Estas narraciones pueden estar incluidas en los libros de lectura y descartando toda máxima y reflexión porque aún no se les puede proporcionar principios de conducta, ni enseñarles verdades sino solo disponerlos a reflexionar acerca de sus sentimientos y de sus consecuencias morales.

La finalidad de la educación cívica en la escuela de la república es formar el juicio crítico, pero además comprende un núcleo de saberes: iniciación en los valores, las leyes, las instituciones, la constitución, la declaración de los derechos humanos. Esta educación cívica implica una instrucción cívica sin reducirse a ella. Se enseña junto con el ejercicio de la ciudadanía. Debe evitar toda intervención propagandística. A diferencia de la elementalización de los saberes ejercida por la sociedad, la enseñanza cívica será organizada por los filósofos, tal como preconiza Condorcet en la *Tercera Memoria* (Coutel, 2005). La filosofía puede ayudar a escapar de las intrusiones de distintos grupos de poder. Sin la filosofía pueden aparecer tres grandes defectos en la educación cívica: una reducción intelectualista, una reducción pedagógica y una reducción propagandística. La reducción intelectualista limitaría la ciudadanía a un conjunto de datos, de conocimientos. La reducción pedagógica desconocería el vínculo entre la escuela y la república, y la reducción propagandística convertiría la educación cívica en un instrumento en manos del gobierno (Coutel, 2005). Por último, yo

agrego una reducción emocional que acentuaría los componentes emotivos del patriotismo.

Para instituir al ciudadano es menester una aproximación intelectual a la ciudadanía, pero también se necesita hacer popular la razón y difundir el amor a las leyes. Ser ciudadano se vincula con un saber, con un juicio, pero también con una voluntad de perpetuar y defender la república.

En *Cinco memorias sobre la instrucción pública* Condorcet expone los programas de educación cívica.

LAS PROPUESTAS CONSTITUTIVAS

¿Cómo se conforma la institución escolar? y ¿cómo se concibe la totalidad de la instrucción pública?

En la escuela pública que concibe debe llegar a todos la “oferta” de la instrucción pública. Si bien Condorcet defiende los ideales revolucionarios de igualdad y gratuidad de la enseñanza, pero de acuerdo con los tiempos asume las limitaciones de la universalidad y la obligatoriedad.

Analiza cómo la gratuidad de la instrucción se debe considerar sobre todo en su relación con la igualdad social. En los gastos públicos, el pobre contribuye en proporción a sus facultades, e incluso menos, si las contribuciones se establecen según un buen sistema y aprovecha en mayor grado las ventajas de la instrucción pública (Condorcet, 2001).

El saber tiene un lugar privilegiado; se trata del aprendizaje de los saberes elementales en el seno de una historia general de la razón humana. El maestro debe dominar los saberes elementales para conocer el mundo e instruir a sus alumnos. Pero el saber no se reduce al saber científico, sino que ocupa un lugar de igual importancia el aprendizaje de la ciudadanía ilustrada y de los derechos del hombre.

La instrucción cívica permitirá al ciudadano razonar y comprender los principios jurídicos. El aprendizaje de los derechos

humanos conlleva el aprendizaje del sentimiento de humanidad.

La organización general de la instrucción pública. Sobre este aspecto que hace a la estructura de la escuela y de todo el sistema educativo es de suma importancia no separarlo de su vertiente filosófica. “Las *Cinco memorias* constituyen la matriz filosófica de la instrucción pública”. Jules Ferry desprecia este texto de 1791 viendo solo la instrucción pública a través de su simplificación institucional y organizativa (Coutel y Kintzler, 2001, p. 55).

La organización general de la instrucción pública fue presentada por la División de la Instrucción a la Asamblea Nacional en 1792 (pero no llegó a discutirse). Propone la división de la instrucción en cinco grados: escuelas primarias, escuelas secundarias, institutos, liceos y Sociedad Nacional de las Ciencias y las Artes.

En las escuelas primarias se impartirán los conocimientos rigurosamente necesarios a todos los ciudadanos. Todo ciudadano debe poseer los conocimientos que le permitan comprender las situaciones y los problemas públicos.

Al respecto Condorcet reconoce las diferencias individuales y cómo la educación puede acrecentarlas, pero a la vez se preocupa por la igualdad de los derechos de los más desfavorecidos, así como de dotarlos, mediante la instrucción pública, de los medios para defender sus ideas.

Las escuelas secundarias enseñarán los conocimientos requeridos para empleos y funciones públicas que no exigen saberes muy amplios. Los liceos enseñarán las partes más sobresalientes de las ciencias y las artes (semejantes a nuestra educación superior actual) y la Sociedad Nacional de las Ciencias y las Artes dirigirá la enseñanza y se ocupará del progreso de las ciencias y las artes (Condorcet, 2001).

Condorcet considera la escuela como un órgano de la república y a la vez un elemento de renovación de la misma. Para ello es primordial la independencia de la escuela de todo tipo de poder: del Estado, de la iglesia, de corporativismos, de diferentes grupos sociales. Causa extrañeza que confía la instrucción a la maquinaria del

Estado. El pensamiento espontáneo daría prioridad a una concepción civil de la escuela, pero esto presentaría numerosos problemas: predominarían los intereses particulares que atiende la escuela, habría dispersión, atendería a las voluntades particulares y no razonarían desde el punto de vista de los derechos. También sería ciega con respecto al ciudadano tomado en sí mismo.

Remitirse al dinamismo de la sociedad civil significaría instaurar la desigualdad de principio. Aquí también Condorcet, al igual que Rousseau, desconfía del poder, pero paradójicamente solo protegiendo con la ley la instrucción se podrá mantener independiente de los poderes; por lo tanto hay que poner la instrucción al abrigo de los grupos de presión, incluso el que formaría un gobierno republicano.

Condorcet plantea como solución proteger con leyes la institución para mantenerla independiente, busca resguardar los saberes y los agentes de los poderes sean civiles, políticos, económicos, y religiosos. lo que se manifiesta sobre todo en la selección de los maestros, en donde se privilegian los criterios de competencia en la disciplina por enseñar.

¿Cómo evitar abusos de los maestros de su posición? A través de una pedagogía negativa, lo cual significa la exclusión de cualquier método que no sea el razonado y experimental.

Prohíbe tres tipos de comportamiento: La enseñanza no se puede fundar en la afectividad, el entusiasmo, la seducción, la humillación o el terror; no puede basarse en la creencia; excluye toda religión civil, también el culto a la razón. Sobre este punto es importante recordar que Condorcet tiene mucha desconfianza del entusiasmo, además, el mismo término “culto” muestra un pasaje no visible de lo político a lo religioso. Así, es frecuente en la revolución hablar o proponer catecismos republicanos, culto del ser supremo, entre otros. “Por esto Condorcet demanda una laicización integral de los derechos políticos y del Estado en general” (Coutel, 2005, p. 28). Reflexiona acerca de que no todo saber es liberador, sino que se requiere la elección del saber de las luces.

Hay saberes cerrados, como el que conduce al hombre a la utilidad inmediata, saberes por revelación (modelos eclesásticos), saberes que proponen la manipulación (técnicas retóricas y sofistas semejantes a las modernas tecnologías de la comunicación).

LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE HOY

A mi juicio lo primero que destaca es que la propuesta de Condorcet exige una estrecha relación entre las bases teóricas de la instrucción pública y su concreción en la conformación de la escuela. La idea de progreso de la humanidad es la base de la graduación de la enseñanza. No se trata de “pasar” o no “pasar” de grado, sino de una progresión cuya base la constituyen las capacidades más o menos desarrolladas de que dispone el sujeto. Y digo sujeto porque es una escuela no solo pensada para la población en edad escolar, también está abierta a los padres y a todo adulto que quiera acercarse al saber; se trata de una educación permanente.

La escuela republicana tiene muy clara su finalidad; propone dotar a los ciudadanos de los conocimientos básicos para hacerlos autónomos y responsables de su toma de decisiones. Nos podemos preguntar ¿En qué medida la práctica de las escuelas públicas actuales está orientada a la autonomía y al desarrollo de un ciudadano crítico y reflexivo?

En la escuela de la modernidad se trata de un saber razonado, que busca relaciones causales, de acuerdo con el modelo experimental (emergente en el siglo XVII y que alcanza su apogeo en el siglo XVIII). Si bien en la escuela actual se insiste en el razonamiento del sujeto que aprende, en su práctica, a menudo, ocupa un lugar relevante la memorización, en detrimento de un aprendizaje reflexivo.

En la instrucción y educación cívica la escuela condorcetiana apuesta por la racionalidad y se opone frontalmente al aprendizaje basado en las emociones, lo cual no significa que no tenga en cuenta el papel de las emociones en el aprendizaje. La escuela pública

actual, en su práctica, apela casi exclusivamente al patriotismo, exaltando sus componentes emocionales. La teoría condorcetiana insiste en que es importante el amor a la patria, pero no acepta el patriotismo como visión idílica de la patria.

La escuela pública actual incorpora (en la medida de sus posibilidades) las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Confrontados literalidad *versus* aprendizajes “mosaico”, las nuevas tecnologías brindan al alumno múltiples vías y se salen de la linealidad y exclusividad del texto escrito.

En cuanto a los contenidos del aprendizaje, la escuela condorcetiana es muy cuidadosa de su independencia respecto a los distintos grupos de poder y a sus exigencias de introducir o descartar determinadas materias. No se trata de responder a modas, se insiste en saberes concatenados y con el establecimiento de relaciones.

Es notable en las *Cinco memorias* la ausencia del tema de la evaluación de los alumnos, aunque se insiste en la cuidadosa selección de los maestros como garantía del aprendizaje de los alumnos, para lo cual se otorga gran valor al conocimiento de la materia por enseñar.

Por último, en la escuela republicana se pretende que la instrucción pública posibilite a los sujetos formarse, que sean artífices de su propia formación. Es, sin duda, una visión muy utópica, pero ¿acaso podemos pensar en la educación sin la utopía?

REFERENCIAS

- Castro López, M.I. y Rodríguez Ousset, A. (2012). Pensar la educación ciudadana en el México de hoy. *Perfiles Educativos*. Tercera Época, Vol. XXXIV.
- Catalán, M. (2009). En M. J. Condorcet, *¿Es conveniente engañar al pueblo?* Madrid, España: Ediciones Sequitur.
- Condorcet, M.J. (1922). *Escritos pedagógicos*. Madrid, España: Talleres Calpe.
- Condorcet, M.J. (2001). *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*. Presentación de Coutel C. y Katherine Kintzler C., Madrid, España: Morata.
- Condorcet, M.J. (2004). *Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano*. Madrid, España: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

- Condorcet, M.J. (2009). *¿Es conveniente engañar al pueblo?* Introducción de Miguel Catalán, Madrid, España: Ediciones Sequitur.
- Coutel, C. (2005). *Condorcet: Instituir al ciudadano*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del signo,.
- Coutel, C. y Kintzel, K. (2001). Presentación. En M. J. Condorcet, *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*. Madrid, España: Morata.
- Holgado Barroso, J. (2007). La educación moral condorcetiana. Universidad de Sevilla. *Fuentes*, 7, 132-143. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/28250248_La_educación_moral_condorcetiana el 15 de agosto de 2016.
- Martin Barbero, J. (2003). Saberes hoy, diseminaciones, competencias y transversalidades.. *Revista Iberoamericana de Educación* (32), 17-34.
- Nisbet, R.T. (1986). La idea de progreso. Recuperado el 20 de julio de 2016 de www.esade.edu.ar/files/45_2_nisbet
- Todorov, T. (2008). *El espíritu de la ilustración*. Barcelona, España: Galaxia-Gutenberg.

CAPÍTULO 2

**ESCUELA PÚBLICA LATINOAMERICANA:
¿ENTRE EL BIEN PÚBLICO Y LOS INTERESES PRIVADOS?**

María Inés Castro López

En los últimos treinta años las sociedades y las instituciones de los países de América Latina han sido impactadas, de distinta forma y con distinta intensidad, por la continua aplicación de una serie de políticas económicas de corte neoliberal propias de un mundo globalizado que se rige por los postulados del mercado. A las transformaciones de carácter no solo económico (centralidad del mercado) sino también político (reducción del Estado) y social (crecimiento de la pobreza) se suma una transformación medular en la vida ciudadana de estas sociedades: el regreso a la democracia de varios países del cono sur y la apertura a una democracia más amplia en los países que no habían sufrido gobiernos militares. Transcurridos estos treinta años las transformaciones económicas, sociales, culturales y subjetivas son significativas. Los jóvenes de hoy, que nacieron durante el transcurso de este proceso de globalización, son quizás quienes mejor expresan, mediante sus diversos intereses, subjetividades y consumos culturales, los cambios que impone este nuevo orden global.

La escuela pública, institución clave de la modernidad, anclada en el mandato de la formación del ciudadano, también ha sufrido transformaciones radicales. Es por eso que al reflexionar sobre ella surgen varias preguntas:

¿Cómo entender la escuela hoy desde la perspectiva de la construcción de ciudadanía? ¿Es posible construir ciudadanía en una escuela pública acosada por los intereses privados? ¿Cómo repercuten estas visiones de lo privado en la institución escolar y obligan a una reformulación del sujeto educativo y por lo tanto al proceso de construcción de ciudadanía?

Teniendo en cuenta esta situación se hace necesario revisar las perspectivas de análisis utilizadas para abordar el tema de la formación ciudadana y reformular este debate desde el enfoque de una sociedad más justa, entendiendo la educación como un bien público y un derecho social.

El propósito de este trabajo es revisar la vinculación entre la escuela pública y la construcción de ciudadanía a partir de los siguientes ejes:

- 1) Analizar la construcción de la noción clásica de escuela pública, retomando los fundamentos teóricos que dieron origen a la moderna institución escolar y que fueron formulados por Condorcet en su teoría de la instrucción pública en 1792, así como las leyes de Jules Ferry que norman la creación del sistema nacional de educación.
- 2) Recuperar cómo esta concepción clásica de la escuela pública orientada a la formación del ciudadano y preservada como una institución gratuita, obligatoria y laica es retomada a finales del siglo XIX por los liberales de América Latina y difundida y transformada a lo largo del siglo XX.
- 3) Analizar y discutir el concepto de bien público en oposición al bien privado y entender la educación como un bien público y un derecho social y la responsabilidad del Estado como garante de la distribución de bienes públicos.

- 4) Estudiar las diferentes formas de privatización de la educación y la conformación de un mercado educativo, así como la necesidad de recuperar el sentido de bien público de la educación.

LA NOCIÓN CLÁSICA DE ESCUELA PÚBLICA

Las nociones de escuela pública y ciudadanía guardan una estrecha relación entre sí, a tal punto, que resulta difícil pensar en la formación de la ciudadanía sin dejar de considerar la escuela pública como un espacio clave para esta formación. La explicación de este hecho puede encontrarse en los fundamentos teóricos que dieron origen a la moderna institución escolar, la cual surge en Europa en la segunda mitad del siglo XVIII. Es posible sostener que la noción de una *escuela pública* es propia del pensamiento ilustrado.¹ Fue Condorcet, un destacado pensador de la ilustración francesa, quien, al elaborar su teoría de la instrucción pública², formuló el ideario medular que sirvió de soporte teórico para la creación de la escuela pública. Esta institución, con el añadido de varias reformulaciones, aún perdura en nuestras sociedades.

En la elaboración de su propuesta de instrucción pública, Condorcet estableció los principios que luego ayudaron a construir la escuela pública, entre otros: la adhesión de los ciudadanos a los derechos del hombre, la orientación hacia una concepción humanista de la instrucción pública, la transmisión del saber científico como garantía de la laicidad, la cual implica una educación alejada de todo dogma y al servicio del bien común. De este modo, la instrucción pública fue concebida desde sus orígenes como un espacio de

¹ El pensamiento ilustrado tiene como ideas básicas: el progreso, que se desarrolla a partir del conocimiento científico, el respeto y la garantía del derecho a la libertad, el predominio de la razón sobre las creencias religiosas y el reconocimiento de la igualdad de los ciudadanos.

² Condorcet publicó en 1792 su ideario político-pedagógico contenido en su texto *Cinco memorias sobre la instrucción pública*.

libertad y no como una herramienta de adaptación social (Rodríguez, 2016). En su escrito Condorcet afirmó que la escuela pública era una condición necesaria para consolidar el proyecto político y social de la revolución francesa y permitir la construcción de la república; aseguró además que solo si se lograba formar una ciudadanía instruida y reflexiva podría consolidarse el proyecto de construcción del Estado nación (Rodríguez, 2016).

Pero fue en la segunda mitad del siglo XIX cuando se logró institucionalizar en Francia este ideario pedagógico mediante la formulación de la legislación pertinente que permitió normar la organización de un sistema nacional público de educación común. Las leyes sobre la enseñanza establecidas a partir de 1880, en cuya redacción destaca la participación de Jules Ferry,³ convierten la enseñanza primaria en obligatoria, gratuita y laica. La educación se vuelve entonces un asunto nacional y la escuela adquiere la responsabilidad de respaldar los fundamentos de la nación: garantizar el derecho de los individuos y preservar los principios de la revolución francesa (Hernández Díaz, 2011). Si bien se reconoce que, para formar al ciudadano, era necesario transmitir cierta orientación común acerca de la nación, al mismo tiempo se establecía que el Estado no debía adoctrinar, pero tampoco podía permitir que otros lo hicieran. Era necesario instruir al ciudadano que luego tendría la responsabilidad de sostener y afianzar a la nación.

Años después, en 1893, Ferdinand Buisson al referirse a la concepción de escuela pública plasmada en dichas leyes, sostenía que no solo la gratuidad –que sustituye a la limosna por el derecho y la obligatoriedad y que protege al niño frente a la “libertad” del padre de privarlo de recibir instrucción– hacía posible esta forma de educación pública, sino también el laicismo, que protege la libertad de conciencia, esencia y razón de todas las libertades (Hernández Díaz, 2011).

³ Jules Ferry fue Ministro de Instrucción Pública en Francia (1879; 1881-1882). Durante su función se aprobó la gratuidad de la enseñanza en junio de 1881, la escolarización obligatoria entre los seis y los trece años y la laicidad de la educación en marzo de 1882

Sobre estos principios se construye la noción clásica de la escuela pública y se organiza el sistema educativo francés, el cual será reproducido en prácticamente todos los países occidentales, con excepción de los anglosajones.

La escuela pública constituye así una institución clave de la modernidad que contribuye en el proceso de secularización del orden social al asumir el compromiso de formar al ciudadano del Estado nación. En sus orígenes esta escuela pública funciona como la principal institución socializadora, sustentada en el principio político de la igualdad y en la integración social de todos los individuos, comprometida con la creación de un espacio común e igualitario, para lo cual resulta necesario educar al alumno al margen de sus particularismos de origen, y ponerlo en contacto con el conocimiento científico mediante el uso de la razón, al mismo tiempo que afirmar el valor universal de la cultura (Touraine, 1998).

Dado que todos los niños deben recibir educación y que, por lo tanto, no puede ser atributo de ningún grupo social particular, es necesario que sea el Estado quien asuma la responsabilidad de proporcionar educación y de este modo hacer efectivo el principio de igualdad. La educación se convierte así en un bien público y la escuela se transforma en la institución que puede garantizar el acceso de todos a este bien público.⁴

Se puede afirmar, entonces, que la noción clásica de escuela pública implica una escuela a cargo del Estado, con la responsabilidad de crear un espacio común donde se comparte una propuesta universalista que garantice el acceso a un conjunto de principios y creencias en los que se fundamentaba la “comunidad”, a la que debían incorporarse las nuevas generaciones y, al mismo tiempo, funcionar como un dispositivo de regulación social, y, en consecuencia, como instrumento de gobernabilidad (Tiramonti, 2005).

⁴ En el tercer apartado de este artículo se analiza la noción de bien público y derecho social de la educación.

Este significado de la escuela pública, como la institución encargada de la educación común y de la cohesión social, se mantendrá a lo largo de la primera mitad del siglo XX, al que luego también se incorporará un significado económico, de promotora de la movilidad social y del desarrollo productivo, sin perder por ello su sentido de bien público.

LA ESCUELA PÚBLICA EN AMÉRICA LATINA: SU DIFUSIÓN Y TRANSFORMACIÓN

Esta concepción clásica de la escuela pública, orientada a la formación del ciudadano y preservada como una institución gratuita, obligatoria y laica, es retomada en América Latina hacia finales del siglo XIX y discutida por los intelectuales de la época. Son los grupos liberales de los distintos países de América Latina quienes discuten estas novedosas formulaciones sobre la escuela pública y la aceptan como la escuela necesaria para llevar a cabo la difícil tarea de reformar las ideas tradicionales propias de la época colonial y conseguir cierto grado de integración en torno a la formación sociopolítica emergente. La construcción de estas nuevas sociedades latinoamericanas, entendidas cada una de ellas como algo distinto y superior a la suma de las conciencias y comportamientos individuales, genera la necesidad de crear instituciones que propicien un nuevo proceso de socialización común. Por ello también en América Latina se considera la escuela pública como la institución necesaria para afrontar el desafío de responsabilizarse de la formación del ciudadano y, simultáneamente, promover la consolidación del Estado nación. La noción de institución se considera en el sentido de asumir la función de instituir y socializar. La institución se define por su capacidad de promover un orden simbólico y formar un tipo de sujeto amoldado a cierto orden, en definitiva, de instituirle (Dubet, 2010).

Se puede afirmar, entonces, que la escuela pública que emerge en cada uno de los países de la región es un espacio de inclusión,

abierto a los distintos grupos sociales, que asume la igualdad de todos los alumnos y se compromete con la formación personal. Desde esta perspectiva inclusiva es posible visualizar la escuela pública como la institución que tiene como tarea central construir una identidad nacional que sirva como sustento de la ansiada unidad de la nación, y que permita el desarrollo tanto individual como social. A esta escuela pública le corresponde garantizar la formación de sujetos autónomos y al mismo tiempo lograr la permanencia de la formación social a la cual pertenece, para así otorgar a la escuela una fuerte legitimidad social.

Los distintos sistemas de educación pública que se crearon en los países de América Latina entre finales del siglo XIX y principios del XX transitan por distintas etapas –surgimiento, consolidación, expansión–, que corresponden a tres momentos cruciales del desarrollo de los países, en cada uno de los cuales la noción clásica de escuela pública experimentó diversas modificaciones.

El primer momento, el *surgimiento* del sistema escolar, igual para todos, gratuito, obligatorio y laico, tuvo un claro objetivo de formar a los nuevos ciudadanos que la nación demandaba. El segundo momento, su *consolidación*, acompañó el proceso de unidad e institucionalización del Estado nación, en vinculación con la etapa inicial de conformación de las clases medias y el incipiente proceso de urbanización que se produce durante la primera mitad del siglo XX. El tercer momento, la *expansión*, comienza en los años cincuenta y se afirma en las dos décadas siguientes, con lo que se logra la universalización del nivel primario a principios de los ochenta. A partir de los años ochenta la instauración de políticas de corte neoliberal, introducidas en todos los países de la región, termina por reconfigurar el sistema educativo que actualmente existe en América Latina, sin desconocer que varios de los rasgos distintivos del actual sistema educativo son el resultado de ese devenir histórico.

El *surgimiento* del sistema de educación, sustentado en la idea de un sistema público y gratuito a cargo del Estado, estuvo atravesado por el aspecto de la igualdad educativa y la responsabilidad del

Estado en relación con ella. En aquel momento histórico, a diferencia de lo que ocurrió en Francia, el debate de la educación pública se centraba en el tema del acceso a la escuela: ¿era necesario que la educación que se impartiese en las escuelas públicas fuese igual para todos, obligatoria y gratuita? Esta pregunta está presente en la concepción misma del sistema educativo, y abrió un debate en torno a la prioridad de universalizar la educación elemental o de orientarse exclusivamente a formar a las élites dirigentes. Si bien los sectores políticos liberales apoyaron la universalización de la enseñanza, los sectores más conservadores no encontraban utilidad a la propuesta. Sin duda fueron aquellos sectores ilustrados los que mejor comprendieron la necesidad de un cambio cultural y de las ideas y costumbres de la población, a fin de impulsar y acompañar el proyecto de construir una nación y reconocieron que la instrucción pública resultaba ser el instrumento más adecuado para la formación de un nuevo sujeto: el ciudadano.

La etapa de *consolidación* se desarrolla a lo largo de la primera mitad del siglo xx. Al inicio de este periodo se trazan los límites espaciales de los países, se consolida el gobierno nacional sobre los poderes locales y se logra la conformación jurídica del Estado nacional. Es entonces cuando, por fin, el sistema de educación pública adquiere, legalmente, alcance nacional y se logra avanzar en la consolidación de la estructura administrativa centralizada del sistema educativo.

El aparato escolar se entiende, entonces, como un sistema de distribución social del conocimiento que garantiza su homogeneidad cultural, y mediante el cual las tareas de dirección y supervisión eran desempeñadas por los docentes de mayor prestigio y antigüedad. El prestigio, sustentado en la trayectoria académica, constituía la base de la estructura de autoridad.

Como señala Dubet (2010), el sistema se consolida cuando se reconoce como el espacio privilegiado de socialización y logra construir, afianzar y legitimar ante la sociedad un *programa institucional* de educación. Para llevar adelante este programa, capaz de

promover un orden simbólico y formar a un sujeto ajustado a ese orden (Dubet, 2010), el sistema necesita legitimidad social. El Estado construye esta legitimidad del sistema y logra su consolidación.

Al final de este periodo el sistema se consolida con una estructura centralizada de alcance nacional, que tiene en el Estado su principal referencia, tanto material, para la administración, la gestión y el financiamiento de las instituciones escolares, como simbólica, para la provisión de un sentido que se pretendía universalista y que se lograba con la adquisición de una cultura general (Tiramonti, 2005).

El tercer momento, la *expansión*, fue consecuencia directa de las políticas educativas emprendidas por el Estado benefactor, especialmente impulsadas por el modelo desarrollista en las décadas de los sesenta y los setenta. Si bien la dimensión política (formación del ciudadano, unidad nacional) tuvo un fuerte predominio en las etapas de surgimiento y consolidación de los sistemas educativos, en esta etapa hay un desplazamiento hacia la dimensión económica de la educación. Este interés por la dimensión económica, que domina el discurso educativo de la época, se fundamenta en el enfoque de los *recursos humanos*. Este enfoque propone la existencia de una articulación entre la educación y el crecimiento económico y sostiene la necesidad de lograr una adecuación de los conocimientos impartidos en el sistema educativo con la necesidad de mano de obra calificada requerida por el sector laboral. La educación se caracteriza, entonces, como el motor del desarrollo del país.

Si bien en esta etapa no se abandona el mandato fundacional de la escuela pública como formadora del ciudadano, se suma ahora el requerimiento de la formación de recursos humanos. Se pierde el sentido original de una escuela no utilitarista y se incorpora una dimensión económica a la enseñanza que se imparte en las escuelas públicas. Sin embargo, a pesar del alejamiento de sus postulados fundacionales, la escuela pública sigue siendo aún hoy, una institución con el potencial necesario para garantizar la igualdad en derechos en condiciones de equidad.

LA EDUCACIÓN COMO UN BIEN PÚBLICO Y UN DERECHO SOCIAL

Como ya se mencionó anteriormente, al establecerse en los distintos países de la región la legislación que norma la creación de los correspondientes sistemas nacionales de educación, quedó expresada la idea de una escuela pública sustentada en el principio político de una educación igual y común para todos los alumnos y cuyo propósito social contemplaba la integración de los individuos al proyecto de nación. El criterio adoptado para llevar a cabo este principio político de la educación universal y la integración social fue la creación de un sistema gratuito, laico y obligatorio, y por ello puede afirmarse que desde sus orígenes la educación pública adquiere el carácter de *bien público* y se constituye como tal, dado que desde entonces se entiende la escuela pública como un espacio de distribución del conocimiento y la cultura de la sociedad de la cual forma parte. La educación pública así entendida es una atribución del Estado, en tanto responsable de representar el interés general de la población más allá de las particularidades existentes entre los individuos.

Se entiende entonces que la forma en que se puede proveer de conocimientos y cultura a una sociedad, que son “bienes públicos” por naturaleza, de manera eficiente y socialmente justa, es mediante la educación. Como se explica en el documento *Educación. La agenda del siglo XXI* (PNUD, 1998):

La educación es un bien público valiosísimo. Aunque el “bien público” se puede definir de varias maneras, en general se trata de aquel producto o servicio que el mercado, por sí solo, no produciría en una cantidad socialmente adecuada. Esta circunstancia justifica la intervención del Estado para asegurar el suministro de bienes tan diversos como la seguridad ciudadana, la preservación del medio ambiente o la salubridad colectiva. En las sociedades modernas, también justifica la prestación o regulación pública del servicio educativo: el mercado, por sus propios intereses, no ofrecería la cantidad y calidad de educación “socialmente adecuada” [Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), 1998, p. 83].

Conviene recordar que “bien público” es un concepto económico que se utiliza en oposición al concepto de “bien privado”. Los dos rasgos distintivos del bien público son la *ausencia de rivalidad* (puede ser consumido por un individuo, sin que ello reduzca la oportunidad de que otro también pueda consumirlo) y la *ausencia de exclusión* (ya sea por motivos raciales, religiosos, de género, socioeconómicos, políticos u otros). Como consecuencia de estos dos principios se garantiza que todos, sin ningún tipo de exclusión, puedan acceder a ese bien público. Dado que un bien público solo puede ser provisto eficientemente por una entidad cuya naturaleza haga imposible excluir al individuo, los bienes públicos normalmente son producidos o distribuidos por el Estado (Stiglitz, 2000). En cuanto a los bienes privados, su realización se instituye mediante el funcionamiento del mercado y siempre existe la posibilidad de la exclusión, generalmente por motivos económicos (mediante los precios) o por cualquier otro tipo de razón. Por consiguiente, la sociedad necesita la intervención del Estado para superar los defectos del mercado en cuanto al logro de eficiencia en la asignación de recursos y la equidad en la distribución de bienes, con el fin de garantizar el bienestar social y de las personas.

El debate en torno a la educación como bien público y/o como bien privado es un debate vigente y controvertido en América Latina. Desde la perspectiva del bien público el argumento se ha extendido hasta llegar a la propuesta de plantear la educación como un bien público internacional (Kaul, 1999), especialmente con referencia a la educación superior (González, 2006). El objetivo de educar al individuo se alcanza mediante los procesos de socialización, transmisión de la cultura y desarrollo de la personalidad (en el sentido de formar a un ciudadano responsable), y conseguir este propósito asegura al mismo tiempo su objetivo social de la integración nacional. Por consiguiente:

En las sociedades modernas, también se justifica la prestación o regulación pública del servicio educativo: el mercado, por sus propias fuerzas, no ofrecería

la cantidad y calidad de educación “socialmente adecuada”. Es decir, a la luz de los valores hoy aceptados en el mundo entero: educación para todos y educación de calidad suficiente para asegurar el triple objetivo social o “público” de la integración nacional, el crecimiento económico y la superación de la pobreza (PNUD, 1998, p. 84).

Sin embargo, aun reconociendo este carácter de bien público que tiene la educación y la responsabilidad del Estado en garantizar su provisión, la educación también puede ser considerada como un “bien privado”, pues ella es el principal determinante del estatus que alcance el individuo en cada una de las tres escalas que forman la pirámide social: en la escala del ingreso, en la del poder y en la del prestigio (PNUD, 1998).

La educación es un bien público histórica y socialmente constituido, dado que es la sociedad quien otorga a la educación su significado como instrumento de la equidad y, al considerarlo un derecho de todo ser humano, lo constituye como un bien público. Los principios establecidos sobre la equidad, correspondientes a la sociedad actual, no aceptan que un ciudadano sea excluido y no pueda recibir una educación de calidad, y no solo comprometen al Estado a garantizar la provisión de la misma, sino que, en algunos casos, obligan a los individuos a su consumo (bienes preferentes o de interés general).

El carácter obligatorio de la educación ocasiona que esta sea un bien público de interés general, o sea que el Estado, al reconocer ese interés general en la distribución de educación, puede por lo tanto exigir (obligar) la asistencia a la escuela, con lo que cuestiona la “soberanía” de los individuos. Este cuestionamiento, en el caso de los niños, puede sustentarse en que no son ellos quienes toman la decisión de ir a la escuela y, sin tal obligatoriedad, dependería del nivel económico de sus padres y/o de su interés por la cultura determinar el nivel educativo que adquieren sus hijos. Pero, aun cuando los individuos pudieran por sí mismos decidir si estudian o no, incluso en ese caso tendría sentido la intervención estatal selectiva (dando

más a quienes menos tienen) para crear condiciones de igualdad en los resultados (PNUD, 1998).

Al mismo tiempo, al constituirse la educación en un derecho humano, se acepta que debe ser asumido por el Estado, en un nivel que garantice el acceso y posibilite resultados de calidad, acordes al grado de desarrollo socialmente requerido.

Durante la etapa de consolidación de estos sistemas, que transcurrió a lo largo de la primera mitad del siglo XX, la educación comenzó a entenderse también como un derecho de todos los niños. Esto no implica que la educación que imparte el Estado deje de ser un bien público, sino que, además, se reconoce el derecho a recibirla en forma gratuita y se impone la obligación de hacerlo para los niños de determinado rango de edad (generalmente de 6 a 14 años). Garantizar a todos el acceso a la educación primaria y universalizar este nivel escolar, significó consolidar la educación como un derecho social. Este objetivo se logra finalmente durante la etapa de expansión cuantitativa del sistema.

Paradójicamente, el proceso de expansión en el acceso, en su búsqueda de ofrecer la cobertura necesaria para hacer efectivo el derecho social a la educación, desencadena un proceso de diferenciación y segmentación de la oferta, sobre el cual posteriormente se sumará un proceso de segmentación de la demanda, que permitirá desplazar el sentido del derecho social e instaurar la concepción del derecho individual a partir de entender la educación como un bien privado.

LA PRIVATIZACIÓN Y EL MERCADO EDUCATIVO

El proceso de globalización introduce transformaciones en la dinámica social, en donde el Estado nacional pierde capacidad productiva y regulatoria a favor de una fuerte presencia del mercado, lo que da prioridad a la eficiencia sobre la búsqueda de la equidad en sus distintas dimensiones. De este modo la acción política y los

criterios que establecían las claves de la educación pública están hoy asediados por encontrar respuesta a los nuevos desafíos a los que esta se enfrenta. En este sentido resulta necesario otorgar un nuevo significado a la escuela pública que, sin desconocer su sentido original, preserve y destaque el carácter de la educación como bien público y derecho social.

El objetivo neoliberal explícito del achicamiento del Estado y de la prevalencia del mercado, tuvieron como consecuencia la aplicación de fuertes ajustes en el presupuesto destinado a educación, se caracterizaron por dar prioridad a la eficiencia administrativa y de gestión antes que al compromiso con la equidad educativa. La igualdad de oportunidades es desplazada por la eficiencia, la calidad entendida como provisión de insumos y docentes calificados.

El sistema educativo se descentraliza y se segmenta, se vuelve más flexible, a fin de poder atender la diversidad de la demanda educativa y competir en el mercado. En general las medidas adoptadas sobre el sector educativo implican un desplazamiento hacia la privatización de la educación, con una marcada tendencia a ayudar y estimular el crecimiento de la enseñanza privada. La segmentación se expresa en la oferta de distintas orientaciones y propuestas educativas, que surgen como una clara consecuencia de la libre competencia del mercado educativo. Otra de las propuestas del pensamiento neoliberal, que tiene fuertes repercusiones en la organización escolar, consiste en asignar retribuciones diferenciales para los maestros, tomando en cuenta para ello su desempeño y *productividad*.

La descentralización y el ya señalado desplazamiento hacia la privatización de la educación resultaron ser los dos mecanismos que propician que, a partir de mediados de los años ochenta, pueda observarse, en casi todos los países de América Latina, el comienzo de una etapa de pronunciada segmentación de los sistemas educativos. Como señalan distintos autores (Braslasvsky, 1997; Pineau, 2006), la segmentación del sistema educativo se caracteriza por la existencia de una división interna de este a partir de la

conformación de segmentos paralelos o trayectorias escolares, que se diferencian tanto por el tipo de escuela (pública-privada, urbana-rural-multigrado, entre otras), como por el origen social de sus alumnos. Es necesario destacar que un sistema educativo segmentado permite y favorece que los distintos alumnos puedan recorrer trayectorias escolares diferenciadas socialmente.

Al aceptarse la injerencia del mercado en la regulación del sector educativo, se da por entendido que de este modo se asegurará un mejor desempeño del sistema de educación en su conjunto. De esta manera el neoliberalismo incorpora la idea de *mercado educativo* como un concepto central, puesto que desde allí se generaría el cambio educativo como resultado de la presión de las fuerzas que operan en dicho mercado. Como señala Dubet (2010):

La metáfora del mercado (educativo) sirve en un doble sentido. En primer lugar, todas las carreras, todos los títulos y todos los establecimientos compiten entre sí; cuanto más selectivos son, y por lo tanto más rentables a priori, más éxito tienen [...] Como consecuencia, el sistema que se establece está dirigido por la demanda de títulos académicos antes que por la oferta cultural de la educación. Los alumnos, las familias y los estudiantes eligen las [opciones educativas] en función de su rentabilidad escolar (Dubet, 2010, p. 85).

De este modo el objetivo propuesto por el neoliberalismo es crear dentro del propio sistema educativo un sector de educación privada dinámico, a partir de la institución del financiamiento de la educación desde la demanda. Como consecuencia de este enfoque de lo educativo, puede percibirse no solo un sostenido crecimiento del porcentaje de escuelas privadas que funcionan en los distintos países de la región, sino también una mayor injerencia de los intereses empresariales en el ámbito de la educación pública. La estrategia de privatización, directa e indirecta, puede cambiar, ya sea que se trate de pasar a manos privadas el servicio educativo o que la iniciativa privada participe como tal en los distintos ámbitos del sector educativo.

Resulta pertinente señalar que la injerencia cada vez más acentuada de un enfoque privatizador orientado por los postulados del mercado en el sector educativo ha desencadenado una fuerte disputa en torno a la educación pública, que algunos visualizan como un promisorio ámbito de negocio. Pero esta tendencia privatizadora se encubre bajo el discurso de la urgencia de una reforma educativa, mediante la cual se introducen criterios de administración y gestión propios del sector empresarial (eficiencia, gestión de resultados, cultura del interés personal), o bien plantean la necesidad de modernizar la enseñanza abandonando los métodos tradicionales de memorización de los contenidos. Este discurso no solo encubre el enfoque privatizador que se busca impulsar, sino que también demuestra el absoluto desconocimiento que estos sectores de expertos y empresarios tienen sobre los verdaderos problemas de la educación pública.

El avance de esta privatización encubierta supone abandonar el criterio de bien público de la educación y reemplazarlo por el de bien privado, y por lo tanto, la educación deja de considerarse como un derecho social para transformarse en una mercancía disponible para su comercialización.

Se puede hablar entonces de una *privatización endógena*, que se expresa tanto en el crecimiento del número de escuelas de gestión privada, como en la introducción en el propio funcionamiento de las escuelas públicas de modelos de administración y gestión tomados de los sistemas gerenciales de las empresas. Esta forma de privatización implica la importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado, a fin de hacer que el sector público sea cada vez más como una empresa crecientemente comercial.

También existe una *privatización exógena* que, mediante la incorporación del sector privado en la escuela pública, permite el logro de beneficios económicos privados. Estas formas de privatización implican la apertura de los servicios de educación pública a la participación del sector privado, a través de modalidades basadas en el beneficio económico y la utilización del sector privado, para

realizar funciones referidas a la concepción, la gestión o la provisión de diferentes aspectos de la educación pública (Ball y Youdell, 2007). Entre estas funciones pueden mencionarse la aplicación de pruebas nacionales, la gestión de datos, los programas de software para las aulas. Incluyen también la oferta de servicios educativos “no básicos”, como transporte escolar, comedores, limpieza. Existen verdaderas empresas dedicadas al negocio educativo que en ocasiones se manejan a escala internacional. En gran parte antes estas funciones estaban a cargo de las autoridades locales y/o de las dependencias de educación del gobierno central.

A modo de cierre es necesario señalar que, a pesar del alejamiento del sentido clásico de la escuela pública y la presencia de intereses privados que hoy se disputan este espacio, la escuela pública sigue siendo aún hoy una institución que da prioridad a garantizar la igualdad de derechos y la gratuidad, que ofrece a todos una educación universal y laica, y que asume la construcción de ciudadanía en un espacio democrático.

REFERENCIAS

- Abellán López, M. Á. (2014). La educación pública en el legado de Condorcet. *Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*, 2 (3), 177-186.
- Ball, S. y Youdell, D. (2007). *Privatización encubierta en la educación pública*. Londres, Inglaterra: Instituto de Educación, Universidad de Londres.
- Braslavsky, C. (1997). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Flacso/Grupo Editor Latinoamericano.
- Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Política y Sociedad*, 47 (2), 15-25.
- González, P. (2006). La educación superior: ¿un bien público?, *Universidades* (32), 23-26.
- Kaul, I. (1999). *Suministrando los bienes públicos globales. La gestión de la globalización*. Nueva York, Estados Unidos: PNUD.
- Hernández Díaz, J. (2011). *Francia en la educación de la España contemporánea (1808-2008)*. Salamanca, España: Universidad de Salamanca.

- Pineau, P. (2006). La vergüenza de haber sido y el dolor de ya no ser: los avatares de la educación técnica entre 1955 y 1983. En A. Puiggrós (coord.), *Historia de la educación argentina*. tomo VII: Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983) (pp. 379-402). Buenos Aires, Argentina: Editorial Galerna.
- PNUD (1998). *Informe sobre Desarrollo Humano*. Madrid, España: Mundi-Prensa.
- Rodríguez, A. (2016). Notas sobre Condorcet. En A.M. Salmerón *et al.*, *Diccionario iberoamericano de filosofía de la educación*. México: FCE/FFyL-UNAM.
- Rodríguez, A. (2016). Condorcet, Nicolás de. En A.M. Salmerón *et al.*, *Diccionario iberoamericano de filosofía de la educación*. México: FCE/FFyL-UNAM. Recuperado de <https://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=C&id=40> el 15 de junio del 2015.
- Stiglitz, J. (2002). *El malestar de la globalización*. Buenos Aires, Argentina: Taurus.
- Tiramonti, G. (2005). La escuela en la encrucijada del cambio epocal. *Educación y Sociedad*, 26 (92), 889-891.
- Touraine, A. (1998). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Buenos Aires, Argentina: FCE.

CAPÍTULO 3

EL PAPEL DEL MAESTRO EN LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA

Lesvia Oliva Rosas Carrasco

EDUCAR EN TUTUNAKU

*Tawan litutunaku xlakata tlan lakchixku nachuna
lakchajan nawana, taskini nalakgkatsana tu anan
nak kakilhtamau nachuna nakalakgkatsana chu
nakamakgtayaya kinatakamkan.*

Desde la visión tutunaku, educar implica saber hacer vida armoniosa con la naturaleza y la sociedad, guiada por el respeto y la colaboración.
*Eleuterio Olarte Tiburcio.*¹

INTRODUCCIÓN

La construcción de ciudadanía, considerada una de las tareas primordiales de la educación pública desde la fundación de los Estados

¹ El maestro Eleuterio Olarte Tiburcio es el Director de Desarrollo y Fortalecimiento de las Lenguas Indígenas de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI).

nación, ha sido cuestionada como tal en las últimas décadas, dada la crisis que se ha presentado en todas las esferas de la sociedad y desde luego en lo educativo, en el contexto de la globalización y del desarrollo de las tecnologías de la comunicación que han invadido a los países del orbe. Con la educación pública, se cuestiona también el papel de los maestros como formadores de ciudadanos, ya que, como en muchos otros asuntos, se considera que son ellos, en las aulas, quienes tienen la oportunidad y la obligación de atender esta formación.

La discusión sobre el papel de los maestros en la construcción de ciudadanía es compleja, puesto que es necesario considerar que la acción de los maestros se da en el seno de la institución escolar, que a su vez forma parte de todo un sistema nacional de educación. Las múltiples dimensiones de la práctica docente se cruzan con la también compleja trama de dimensiones en las que se mueve la escuela y todo esto en el devenir de los cambios políticos y sociales del país, por lo que la tarea del maestro, si bien podría parecer sencilla o autónoma, no lo es.

La reflexión que sigue a continuación surge de la discusión que Castro, Rodríguez y Smith (2014) presentan sobre la construcción de ciudadanía en la educación media superior, en el libro del mismo nombre.

Después de discutir ampliamente el concepto de ciudadanía y la relación entre la educación pública y la construcción de ciudadanía, las autoras concluyen:

que la escuela ha sido depositaria de la tarea de formar ciudadanos, pero que la época actual, en la que los procesos de globalización y el desarrollo aparentemente ilimitado de las técnicas de la comunicación, han trastocado la función de la escuela y están cuestionando el trabajo de los maestros, es necesario plantearse la pregunta acerca de las posibilidades que tienen los maestros/as para: recuperar el espacio escolar como un espacio privilegiado para la construcción de ciudadanía, sin desconocer que los aspectos institucionales pueden facilitar

u obstaculizar el desarrollo de estrategias encaminadas a esa construcción (Castro, Rodríguez, y Smith, 2014, p. 53).

Cuando hablan de construcción de ciudadanía, las autoras proponen una ciudadanía “integral, responsable, razonada, autónoma y participativa, mediante la cual se formen ciudadanos que hagan valer los derechos y los amplíen a todos los grupos sociales” (Castro, Rodríguez, y Smith, 2014, pp. 46 y 47). Esto va más allá de una educación cívica convencional; se trata de un proceso formativo que conlleva un compromiso institucional que implica no solo la formación adecuada de los maestros, sino también la garantía de la convivencia democrática dentro de la institución, de tal forma que la construcción de ciudadanía no se quede en el discurso, sino que verdaderamente se haga partícipe de ella a toda la comunidad educativa.

Aunque el libro se refiere al nivel medio superior, la pregunta es sumamente sugerente y pertinente para otros niveles y sectores del sistema educativo del país. Por ello, retomando la pregunta, en esta reflexión se intentará:

Analizar las posibilidades que tienen los maestros de educación básica,² específicamente de primaria, en los sectores rural e indígena en México, para hacer del espacio escolar un espacio para la formación de ciudadanía.

Puesto que es una pregunta que alude al presente, es necesario, antes de intentar responderla, reconocer lo que bien dice Morin: “la realidad solo se puede conocer superficialmente; en lo profundo hay una gran complejidad” (Morin, 2011, p. 17). Es importante tomar en cuenta esta aseveración, porque hoy en día, en México, la figura del docente de la educación primaria ha sido fuertemente descalificada, tanto por las evaluaciones que se están llevando a

² En el Sistema Educativo Mexicano, la Educación Básica abarca los niveles de preescolar, primaria y secundaria.

cabo en el marco de la reciente Reforma Educativa,³ como por las protestas que una de las agrupaciones sindicales ha realizado en todo el país.⁴ Por una parte se afirma que los docentes no han sido “bien formados”,⁵ que muchos de ellos “no son idóneos”⁶ para la función docente; pero por otra parte se reconoce que los maestros de educación básica formados por el Estado para la educación pública son muy importantes para el país.⁷

Otro aspecto que es preciso resaltar es que generalmente se habla de “los maestros” como si formaran un bloque homogéneo, cuando en realidad el magisterio en México es altamente diversificado en cuanto a su formación, el acceso a la profesión, sus formas de actuar, sus propuestas educativas, los movimientos reivindicativos de sus derechos, las acciones educativas locales, el sector del sistema educativo en el que se ubican, sus filiaciones sindicales y políticas. Todo esto nos muestra y confirma que no es posible hacer una caracterización generalizada a partir de alguna observación parcial de un grupo de maestros y que el análisis del desempeño magisterial implica una tarea sumamente compleja. Tampoco se pueden lanzar políticas y dispositivos generalizados que los envuelven a todos en un concepto limitado. Por eso mismo, la presente reflexión se centrará en los maestros rurales e indígenas.

³ La Reforma Educativa aprobada en el presente sexenio ha puesto en marcha, entre otros aspectos, un proceso de evaluación para el ingreso a la docencia, llevada a cabo por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), mediante un examen que presentan los egresados de las escuelas Normales.

⁴ La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) llevó a cabo, desde 2012, cuando se anunció la Reforma Educativa, manifestaciones y plantones de protesta en la capital del país y en otras entidades.

⁵ Las escuelas responsables de la formación básica de maestros son las Normales, oficiales y privadas.

⁶ En el primer concurso de ingreso al servicio profesional docente, realizado en julio de 2014, el INEE informa que solo 40.4% de quienes lo presentaron resultaron idóneos para ejercer la docencia (INEE, 2015).

⁷ En el último informe del INEE, se afirma que la función docente es crucial para el desarrollo de un sistema educativo de calidad (INEE, 2015).

Tenti (2013, p. 5), en su reflexión sobre la evaluación de los docentes, sostiene que, “cuando se describe a la función docente, se la construye, y la construcción es diferente de acuerdo con los instrumentos de percepción empleados, los cuales no son homogéneos en la sociedad ya que dependen de la experiencia y la trayectoria de cada agente”.

Entonces, antes de caracterizar apresuradamente a “los maestros” y su tarea de formar ciudadanos, es necesario detenerse un poco a tratar de entender quiénes son hoy en día los maestros de educación básica, cuál es su identidad, si es que se puede definir.

Por ello, buscaré una posible respuesta a la pregunta planteada, en una doble vertiente: por una parte, analizar lo que significa el día de hoy ser docente de primaria en México, en las escuelas rurales e indígenas, buscando las raíces de ese significado en el devenir de la educación pública de nivel básico en México, en el papel dialéctico y paradójico que han desempeñado la escuela y sus maestros en el siglo XX⁸ y particularmente en las últimas tres décadas. Por otra parte, mirar el contexto en el que se mueve la escuela, para lo cual los estudios sobre la globalización y su influencia en todos los ámbitos de la vida social, entre ellos por supuesto el de la educación, son indispensables.

LA ESCUELA PÚBLICA EN MÉXICO

Si consideramos la escuela como la respuesta necesaria a los cambios sociales (Hirtt, 2013), en el caso de México es muy claro cómo, desde la época de la invasión española, se manifestó en cierta forma un proceso de globalización, en el intento por imponer una cultura homogénea. Ignorando la diversidad de etnias, culturas y lenguas

⁸ Se elige el siglo XX, por los cambios de gran trascendencia que se vivieron en el país en el periodo de 1920 a 1940 y años subsecuentes, y que repercutieron especialmente en el ámbito de lo educativo en los medios considerados.

que componían el país y la gran riqueza que ellas significaban, se intentó imponer una sola forma de hablar y de pensar. Los así llamados “indios”, representaron un problema para los invasores, puesto que cultivaban culturas y lenguas diversas a las que ellos no tenían acceso. La cultura occidental que desde entonces se ha impuesto intentó tapar la multiculturalidad que nos caracteriza con proyectos “educativos”, evangelizadores y castellanizadores, en aras de formar una “nación integrada” (Aguirre, 2009).

Posteriormente, los siglos XIX y XX también significaron grandes transformaciones sociales para el país y con ellos grandes cambios en las concepciones de la educación, de la función de la escuela pública y del papel del maestro. Durante el siglo XIX, en el que nuestro país pasó por guerras, movimientos sociales y grandes luchas que le fueron dando forma hasta la instalación de la república laica, uno de los grandes problemas era la brecha abierta siglos atrás, que separaba a los campesinos indígenas y mestizos del resto de la sociedad. Se trató, entonces, de formar ciudadanos que debían gozar de los mismos derechos, lo cual, según consigna la historia, fue imposible de lograr dadas las condiciones de inequidad que desde antaño se venían arrastrando. “Borrar denominaciones no equivaldría a cancelar las realidades, de hecho, se les concedía la igualdad jurídica como ciudadanos, pero no la social” (Aguirre, 2009).

El siglo XX encontró al país formado por una sociedad dividida entre el sector urbano y un gran sector rural que se encontraba en una situación de atraso muy grande. El movimiento armado que inevitablemente surgió en la primera década del siglo tuvo como resultado cambios importantes en el concepto de la nación que debería formarse. Desde los albores de los años veinte y hasta la mitad de la década de los cuarenta, la idea central de los gobernantes fue el progreso del país y nuevamente la creación de una cultura nacional, para lo cual tenían que integrar al sector rural, que en ese momento era el mayoritario y de vital importancia para el desarrollo, porque la agricultura era el principal motor para este. Con tal fin, se consideró que el medio más apropiado era la educación y se encargó a la

recién creada Secretaría de Educación Pública, a las escuelas y a los maestros realizar esa gran labor (Galván, 2007).⁹

Los maestros formados expresamente para este propósito fueron enviados por todo lo ancho y largo del país con la responsabilidad de realizar una obra educativa que “uniera a las familias, emancipara a las mujeres y castellanizara al indígena”. Para ello, se crearon fuertes dispositivos pedagógicos, como el teatro y la música (Galván, 2007, Aguirre, 2007).

Los maestros eran educadores tanto de niños como de adultos y, además de impartir los conocimientos básicos, promovían el desarrollo de las comunidades mediante proyectos agrícolas y realizaban campañas de salud, entre las que sobresalían la salud de las niñas y el combate al alcoholismo. El maestro así formado y enviado fue en algunos momentos considerado como un misionero, que de alguna manera tenía que superar la acción de la Iglesia católica que hasta entonces era la máxima autoridad en las comunidades.

La realización de esta tarea no fue nada fácil, en una época de turbulencia política en la que se desplegaron grandes ideales para la integración del país, que se desarrollaron de la mano de destacados educadores que pusieron en la escuela rural la esperanza de apuntalar y fortalecer a la Nación.¹⁰

⁹ Las historiadoras que se han dedicado a estudiar este periodo documentan con gran detalle las políticas y acciones educativas más importantes de los gobiernos emanados de la Revolución: el gobierno de Obregón, de 1920 a 1924; el gobierno de Calles, de 1924 a 1928; el gobierno de Portes Gil, de 1928 a 1930, durante los cuales para los gobernantes era primordial la idea de propiciar el progreso del país y crear una cultura nacional. Se impulsó el proyecto de la Escuela Rural Mexicana y de 1934 a 1938 el gobierno de Cárdenas se caracterizó por su orientación socialista. En el periodo de 1922 a 1945 se desarrolló la formación de los maestros que serían especialistas para trabajar en las zonas rurales, mediante la creación de las Escuelas Normales Rurales (Aguirre, 2007; Galván, 2007; Civera, 2007). Desde luego, todos estos cambios eran precedidos por sus correspondientes en el Artículo Tercero de la Constitución.

¹⁰ Para una descripción exhaustiva de esta época, véase la obra del maestro Isidro Castillo (2002).

Así surgió y se desarrolló el proyecto de la Escuela Rural Mexicana y con él la necesidad de crear las escuelas necesarias en el medio rural y las escuelas que formarían a los maestros especialistas que trabajarían en ellas. Se crearon las Escuelas Normales Rurales, que funcionaron con su propio plan de estudios, adecuado a las necesidades de desarrollo del medio y al logro de los objetivos de integración de una nación homogénea.

La importancia de este periodo de la historia de la educación para nuestro país, y para este escrito, estriba en que se planteó todo un proyecto educativo especialmente dirigido al medio rural y se dispusieron todos los medios y recursos necesarios para realizarlo. De gran relevancia fue la formación explícita de los maestros y la gran responsabilidad que se depositó en ellos de lograr que los campesinos (indígenas y mestizos) se sintieran parte del país.

“La escuela debía contribuir a integrar a los campesinos al progreso, a la civilización y a la nación” (Civera, 2007). Estos eran los ciudadanos que entonces se pretendía formar.

El proyecto vio su fin hacia mediados de la década de los cuarenta, cuando nuevamente los cambios sociales –ahora la industrialización– motivaron que el gobierno uniformara los planes de estudio para todas las Escuelas Normales¹¹ del país y posteriormente un plan de estudios nacional para las escuelas de educación básica. Una tendencia fuertemente nacionalista volvió a cambiar los destinos del país, pero ahora el medio rural (los campesinos) ya no era el centro y no ha vuelto a serlo hasta la actualidad.

No obstante, la formación de aquellos maestros rurales fue de tal trascendencia, que el imaginario forjado entonces ha seguido permeando durante los años posteriores la labor de los maestros rurales en el país. Es ese maestro, que estaba dispuesto a darlo

¹¹ Con la unificación de los planes de estudio de las escuelas normales se inició la larga historia de la desmantelación de las Escuelas Normales Rurales, que hoy en día están siendo fuertemente atacadas. De todas formas, las que todavía funcionan son las que de alguna manera cubren la planta de maestros de las escuelas rurales.

todo¹² por cumplir con su misión, el que todavía es añorado, aunque la situación es un poco paradójica, porque por una parte flota en el ambiente una añoranza por el “buen maestro” de hace casi un siglo. Hay quien se pregunta dónde quedó aquel maestro, por qué ya no hay maestros como aquellos; pero, por otra parte, existe una presión por deshacerse de aquel imaginario para instalar un nuevo concepto de la docencia y del maestro.¹³

A partir de esos años, muchos acontecimientos sociales y políticos han sacudido y transformado a nuestro país. Imposible ahondar en todos ellos en este espacio, pero huelga decir que tales acontecimientos han tenido sus consecuencias en la educación para el medio rural; esta ha ido desapareciendo poco a poco, conforme los planes de estudio para la formación de los maestros de educación básica se uniformaron a nivel nacional, lo mismo que el currículum y los planes de estudio de toda la educación básica.

Por otro lado, en 1917 se firmó la Constitución que nos rige y en ella el artículo 3º es el que se refiere a la educación y al propósito que se persigue para la formación de los ciudadanos. En su primera formulación, se señalaba que la enseñanza sería libre y laica y a partir de entonces, el artículo 3º ha sido modificado varias veces.¹⁴

¹² Parte del imaginario de ese maestro rural era: “se decía que era él quien colocaría la simiente en el alma para que *surja prepotente la verdad y broten los sentimientos del deber, la justicia y el derecho*. Se afirmaba que el maestro rural es aquel que *trueca su vida y su felicidad por la grandeza de la patria, sin otra recompensa que la satisfacción del deber cumplido* (Galván, 2007, p. 46).

¹³ De hecho, esta es una lucha que se ha librado ya durante muchas décadas. La pregunta constante ha sido ¿cuál es la función del maestro? y las diferentes respuestas han conducido a continuas reformas en las escuelas formadoras de maestros y en los planes de estudio de las escuelas primarias. Se ha transitado por figuras como “el maestro enseñante”, “el maestro investigador”, “el maestro facilitador”, y finalmente en el recién presentado Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, se les define como “agentes capaces de discernir sobre la aplicación del currículo frente a estudiantes con características heterogéneas y participantes activos en el proceso de aprendizaje” (SEP, 2017, p. 130).

¹⁴ Artículo 3. https://www.insp.mx/transparencia/XIV/leyes_federales/refcns/pdfsrcs/3.pdf consultado el 1º de junio de 2017.

En 1934, además de laica y gratuita, se decía que la educación debería ser socialista, combatir fanatismos y prejuicios y crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social.

La siguiente modificación se hizo en 1946, en la que se establece que la educación deberá desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentar en él el amor a la patria, la conciencia de solidaridad internacional, la independencia y la justicia. Además, será democrática y nacional.

Meneses (1988) caracteriza los años posteriores a 1945, cuando se reformó el artículo tercero de la Constitución, para dejar atrás la Educación Socialista, como la “tendencia nacionalista”. El buen ciudadano que entonces se pretendía formar, “el hombre cabal”, debería ser:

Un mexicano en quien la enseñanza estimule armónicamente la diversidad de sus facultades: de comprensión, de sensibilidad, de carácter, de imaginación, y de creación. Un mexicano dispuesto a la prueba moral de la democracia, entendiendo a la democracia “no solamente como una estructura jurídica y su régimen político”, siempre perfectibles, sino como un sistema de vida orientado constantemente al mejoramiento económico, social y cultural del pueblo. Un mexicano interesado ante todo en el progreso de su país, apto para percibir sus necesidades y capaz de contribuir a satisfacerlas –en la cabal medida de lo posible– merced al aprovechamiento intensivo, previsor y sensato, de sus recursos. Un mexicano resuelto a afianzar la independencia política y económica de la patria, no con meras afirmaciones verbales de patriotismo, sino con su trabajo, su energía, su competencia técnica, su espíritu de justicia y su ayuda cotidiana y honesta a la acción de sus compatriotas (Torres Bodet, 1965, pp. 443-444, citado por Meneses, 1988).

La tarea de la educación, además de contribuir a formar al hombre cabal, debería promover la paz, la democracia y la justicia.

De ahí en adelante el país vio aumentar su población y con ella las demandas de educación para una gran cantidad de niños

y jóvenes. El sistema educativo creció y se diversificó, la educación pública se masificó.

El artículo tercero fue modificado en 1980, 1992, 1993, 2002 y 2013, año en el que se instituyó el Sistema Nacional de Evaluación y se creó el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, que ha tenido a su cargo la evaluación para el ingreso y la permanencia de los maestros en la educación básica.

En todas estas reformas, no se modificó la finalidad de la educación pública en el sentido de “una educación laica, gratuita, obligatoria, democrática, nacional, orientada a la formación integral del educando y opuesta a la ignorancia y sus consecuencias” (Meneses, 1988, p. 563).

En los sexenios de 1976 a 1988, el sistema educativo siguió en expansión, atendiendo las demandas inmediatas tanto en lo tecnológico como en la educación de adultos, y se creó el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. También se creó la Dirección General de Educación Indígena.

En cuanto a los fines de la educación, una revisión de las últimas reformas hechas al artículo tercero constitucional y a la Ley General de Educación nos muestra que los propósitos de la educación básica para la formación de los ciudadanos no han cambiado sustancialmente a lo largo de los años:

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.¹⁵

La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad y es factor determinante para la adquisición

¹⁵ Legislación Federal (vigente al 7 de mayo de 2015) Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Artículo 3. (Reformado mediante decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 10 de junio de 2011) <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/4.htm?s>

de conocimientos y para formar a mujeres y a hombres, de manera que tengan sentido de solidaridad nacional.¹⁶

Como podemos ver, desde aquella encomienda hecha a los maestros, hace casi un siglo, no ha habido otra igualmente explícita dirigida al medio rural y a sus habitantes. El país ha transitado de la etapa en la que solo se veía a la nación mexicana, hacia otra en la que se consideran también la solidaridad internacional y los derechos humanos. En todo este proceso se sobreentiende que el papel de los maestros es fundamental.¹⁷

Ahora nos encontramos con un país muy distinto al de hace un siglo. La ruralidad ha cambiado, sus habitantes, los campesinos, ya no se encuentran en un solo lugar. Sobre todo, a raíz de la firma del TLCAN,¹⁸ se ha incrementado el fenómeno de la migración, obligada para quienes se han visto excluidos de los procesos productivos como resultado del dominio de las grandes empresas. Muchos de los campesinos se encuentran ahora en las grandes plantaciones trabajando como jornaleros migrantes, familias enteras van y vienen de sus comunidades, o en las ciudades, trabajando como comerciantes ambulantes o en el servicio y muchos otros están fuera del país, trabajando para enviar recursos a sus familiares. Otros han quedado en sus comunidades. Una de las mayores repercusiones se ha experimentado en la educación, ya que el vaciamiento de las comunidades ha traído como consecuencia el abandono de las escuelas y el cierre de muchas de ellas (Rubio, 2007).

¹⁶ SEP. Ley General de Educación. Nueva ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993. Texto vigente. Última reforma publicada. *DOF* 19/12/2014.

¹⁷ De hecho, en su último informe, el INEE dice que los maestros son un componente fundamental del SEN y el factor más importante para el aprendizaje de los niños. También afirma que “tienen un papel central en el cumplimiento del derecho de todos y todas a una educación de calidad con equidad” (INEE, 2015).

¹⁸ Tratado de Libre Comercio de América del Norte, firmado en diciembre de 1992, publicado en el *DOF* en diciembre de 1993, en vigencia desde enero de 1994.

En el Subsistema de Educación Básica existen escuelas generales, cursos comunitarios y escuelas rurales generales y multigrado. Por otra parte, la Dirección General de Educación Indígena¹⁹ atiende a una gama de modalidades escolares indígenas: escuelas generales, escuelas multigrado, escuelas albergues, albergues escuelas, escuelas que reciben a niños jornaleros migrantes. También existen las escuelas urbanas interculturales. La misma DGEI logró que se incluyera, en el currículum de la educación primaria, la enseñanza de la lengua indígena, mediante el acuerdo 492 de la SEP. Esto se complementa con el apoyo jurídico internacional.²⁰

El magisterio ha cambiado sustancialmente. Ahora ya no se habla en general de maestros rurales, sino que se distinguen, entre estos, los instructores comunitarios y los maestros indígenas bilingües,²¹ estos últimos son quienes tienen a su cargo las escuelas indígenas y uno de cuyos principales encargos y propósitos es la recuperación de las lenguas originarias, fomentando la alfabetización en la lengua materna y el estudio del español como segunda lengua, o al revés en los casos de los niños que ya no hablan su lengua materna.

¹⁹ La DGEI fue fundada en 1978. En los últimos años, ha editado libros de texto y de literatura para niños en las lenguas originarias y ha organizado concursos de narrativa para los niños de las escuelas indígenas.

²⁰ En el ámbito internacional, se cuenta con instrumentos que sirven de marco jurídico para que los gobiernos de los países cambien su visión y sus políticas respecto de sus pueblos originarios. Entre estos instrumentos se encuentran: la Declaración Universal de Derechos Humanos, el Convenio N° 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales, la Convención sobre los Derechos del Niño, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial, La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, El Convenio N° 117 de la OIT sobre política social, La Convención de la UNESCO relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza.

²¹ La formación de maestros indígenas bilingües, asignados a las escuelas indígenas, tiene una larga y compleja historia. Este es otro de los ejes que intervienen en la formación de la identidad de los maestros que se encuentran en estas escuelas. Para una mayor comprensión de lo difícil que ha sido para estos maestros llegar a formar parte del sistema, véanse López (2010), Medina (2007) y Rebolledo (2014).

También en el ámbito de lo indígena existe *otra educación* y es la que algunos de los pueblos originarios han emprendido para salvaguardar su cultura; los llamados proyectos de intervención en educación intercultural diseñados de “abajo hacia arriba”. Son proyectos educativos que parten de principios diferentes a los del sistema oficial y buscan también resultados diferentes.²² Ante lo general de las declaraciones oficiales en cuanto a los propósitos del Estado en la formación de sus ciudadanos, los pueblos originarios fundan claramente sus propuestas educativas en sus proyectos políticos y de vida (Bertely, Dietz y Díaz, 2013, pp. 47 y ss.).

Las escuelas multigrado²³ indígenas y no indígenas merecen mención aparte, porque requieren de maestros especializados, ya que se trata de un modelo educativo distinto al general, pero que nunca ha sido reconocido como tal.²⁴ Los maestros que trabajan en ellas se han formado en la práctica y de hecho son herederos de algunos de los principios pedagógicos con los que se trabajaba en las escuelas rurales de hace un siglo. Estos maestros son los que desde su práctica educativa han logrado, a fuerza de estudiar y buscar la mejor forma de atender a esos niños, desarrollar formas de enseñanza y podría decirse que un modelo educativo para el multigrado, con lo que persiguen propósitos que dignifican la vida de los niños.

²² Algunas de estas experiencias del estado de Chiapas, realizadas en el marco del Movimiento Zapatista, se pueden ver en Baronnet (2012). Para apreciar la diversidad y la calidad de otras propuestas, véase la recuperación coordinada por Paola Sesia (2009) desde el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) de Oaxaca.

²³ En el país, 44% de las escuelas primarias son escuelas multigrado. Además, son escuelas que en su mayoría se encuentran en las comunidades más pobres del país (INEE, Panorama Educativo 2013). Desde su creación, se han considerado como escuelas incompletas, pero lo cierto es que las escuelas multigrado han existido en muchos países como un modelo educativo alternativo, en el que niños de diferentes edades y grados aprenden juntos. Para obtener mayor información sobre el modelo de las escuelas multigrado, véase Rosas, 2007a.

²⁴ En todos los países donde han existido y existen las escuelas multigrado, son consideradas como un modelo educativo que responde y se realiza de acuerdo con principios pedagógicos específicos.

Ante esta realidad es evidente que, por la parte institucional, en tanto normativa, se espera que todos los docentes cumplan con el mandato de formar a los ciudadanos conforme a lo declarado en la Constitución y en sus sucesivas reformas. En el Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria se expresa de la siguiente manera el fin de la educación en la formación de los ciudadanos:

El propósito de la Educación Básica y Media Superior pública es contribuir a formar ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos, que participen activamente en la vida social, económica y política de México. Es decir, personas que tengan la motivación y capacidad de lograr su desarrollo personal, laboral y familiar, dispuestas a mejorar su entorno social y natural, así como a continuar aprendiendo a lo largo de la vida en un mundo complejo que vive cambios vertiginosos (SEP, 2017).

Cabe preguntarse si junto con el mandato se prevén las condiciones institucionales para que los maestros lo lleven a cabo. En el Modelo se menciona que se propiciará el trabajo colegiado de los maestros y se intensificarán las funciones de supervisión y de apoyo técnico pedagógico, pero no hay una intención explícita de reconocer a los maestros no solo como agentes, sino como sujetos del proceso educativo, escuchar a quienes tienen una palabra que decir, aprender de los que tienen mucho que enseñar con su práctica, atreverse a reconocer que pueden coexistir propuestas educativas diferentes, que compartan fines que beneficien al pueblo en su totalidad, reconociendo la multiculturalidad como una fuente de riqueza y no como un problema. Solo así se podrá comprender cómo entiende y cómo lleva a la práctica cada maestro y maestra la encomienda de formar ciudadanos. También, solo de esta manera saldrán a la luz los apoyos o los obstáculos que el propio sistema interpone para que se logren los propósitos educativos enunciados en la ley.

EL CONTEXTO

Mirando el contexto mundial, en los análisis que diversos autores han hecho de los efectos de la globalización en el mundo (Morin, 2011; Castro *et al.*, 2014; Tenti, 2007; Mattelart y García, 2007) destacan diversos fenómenos sociales: la invasión del neoliberalismo, la preeminencia de la economía de mercado, el deseo ilimitado de poder, que han penetrado de manera feroz en nuestras sociedades, haciendo que lo que era desigual se torne más desigual, solo que ahora aquello que parecía invisible ya no lo es. La paradoja es que la globalización, que pretendía borrar fronteras, las ha hecho más visibles y la tecnología de la comunicación, lejos de homogeneizar a la sociedad, ha permitido que las diferencias salgan a la luz.

Desde la perspectiva de la sociedad del conocimiento y la sociedad de la información, Mario Enrique Hernández (2007) analiza la forma en la que ambas, al enfocarse en el desarrollo económico, ponen en el centro lo tecnológico, que se convertiría en el instrumento para el desarrollo y la educación sería el medio. Esto es lo que ha venido a trastocar a la educación pública y al papel de la escuela y sus maestros en las últimas décadas. Siguiendo a Stewart, Ranson (1998) afirma que la nueva sociedad tiene como sus principios fundamentales la formación de ciudadanos, esto es la forma de ser, y la razón práctica, la forma de conocer. Se formaría así una nueva sociedad, que interpelaría de tal forma a sus miembros, que tendrían que aprender a subsistir como individuos y, por lo tanto, a relacionarse de diferente manera, ya que todos los procesos sociales antes conocidos estarían siendo cuestionados por la globalización, el desarrollo de las tecnologías y el desarrollo de las técnicas de información.

El asunto no es para nada sencillo; se trata tal vez de la anulación del ser para resaltar al individuo, que tiene que luchar por su supervivencia, en una sociedad donde el poder lo ha controlado todo, donde los principios de la calidad y la excelencia cambian la colaboración por la competencia, en donde el otro no es

reconocido como aquel con quien cada uno se construye a sí mismo, sino como alguien con quien hay que competir por la propia supervivencia.

Sin duda alguna, todo esto ha puesto en crisis a las instituciones, como lo afirma Edgar Morin al describir en toda su dimensión las transformaciones sociales provocadas por los procesos de la globalización, al grado de hablar de una “policrisis”. Pero lo más importante de su planteamiento, para el propósito de este escrito, es que ante ello propone buscar otro tipo de vida. Considera el cambio como: *la necesidad de recuperar lo local dentro de lo global, recuperar el interior de las personas, la comprensión de los demás, la inserción en la propia comunidad y la cultura y lo que él llama la “prioridad poética de vivir”* y así abre la posibilidad a la esperanza, y recuerda que los cambios más sobresalientes de la historia de la humanidad se han iniciado por la acción de un grupo, a veces pequeño, de personas que intentaron realizar una utopía. Denomina “efervescencia creativa” las múltiples experiencias e ideas y luchas que pueden hacer realidad el cambio, pero que por ahora están dispersas y que es necesario que sean reconocidas y se unan (Morin, 2011, pp. 34 y 37).

Entonces, ante los procesos de globalización que cubren el país, para entender cómo las escuelas y sus maestros están cumpliendo su función de formar ciudadanos, es importante voltear a ver a todas esas escuelas que durante todo un siglo han existido como escuelas rurales, y conocer su visión en cuanto a esa formación.

PARA CONCLUIR

La educación pública y la escuela pueden ser consideradas de diferente manera. Como ya se mencionó, una de estas es verla como el producto necesario del desarrollo de la sociedad, lo cual no conduce necesariamente a pensar en ella como un espacio de

democratización de la cultura, sino como una institución que en cada país y en cada época puede servir a diferentes intereses.²⁵

Paulo Freire (2006) es contundente al hablar de la escuela pública, cuando dice: “no se puede pensar en la escuela sin pensar en la política”; la escuela pública es política y por lo tanto estará encargada de formar personas idóneas para interactuar en la forma que el modelo de país lo requiera.

Por su parte, Emilio Tenti (2007) enfatiza el papel que le corresponde a la educación básica en una sociedad democrática: “en una sociedad que se pretende democrática, es mucho lo que está en juego cuando se trata de la educación básica. Por lo tanto, no se trata sólo de un problema de especialistas, sino de una cuestión de ciudadanía”.

Otra forma de ver la educación pública y la escuela es como un proceso social derivado del derecho del pueblo a la educación y como un proceso de democratización de la cultura. Esto puede observarse en diversas experiencias en las que la educación pública nació por la necesidad de hacer partícipe al pueblo de un proyecto de progreso, si no es que emancipatorio.²⁶

Pero una visión no sustituye a la otra, porque en la realidad los dos propósitos se entretajan y se complejizan. Debido a esto la escuela pública resulta ser uno de los espacios de formación más

²⁵ Hirtt (2013) abunda en esta idea cuando dice que la escuela está pasando por procesos de mercantilización, que conducen a “la privatización mercantil de la enseñanza, la inversión privada en actividades de mantenimiento escolar, la competencia entre establecimientos, su gestión gerencial al estilo de la empresa privada, la conquista de la escuela por los anuncios publicitarios y otras especialidades del marketing, etc.”

²⁶ Un ejemplo es lo que el mismo Hirtt (2013) documenta: en Francia, el Plan Langevin-Wallon proclama desde 1946 que hay que acabar con la meritocracia: “la enseñanza debe ofrecer a todos igualdad de posibilidades de desarrollo, abrir a todos el acceso a la cultura, democratizarse ya no por una selección que aleja del pueblo los más dotados sino a través de la elevación continua del nivel cultural del conjunto de la Nación.” (Plan Langevin-Wallon, 1946).

Por otro lado, la propuesta alfabetizadora de Paulo Freire y todo el movimiento de educación popular de los años setenta también son muestra de ello.

polémicos de la sociedad, porque su razón de ser son precisamente las personas que la componen y en ella se juegan en parte su presente y su futuro.

Ya sea que se conciba de una u otra forma, la acción de la escuela, en tanto hecho social, no es estática, se torna dinámica y dialéctica, porque cada plantel constituye un espacio ubicado históricamente y culturalmente, por lo que no puede ser solo un mecanismo de reproducción de cierta ideología; responde, o debe responder, a requerimientos de historias personales y sociales de quienes asisten a ella; Freire (2006) nos recuerda que “la relación entre la escuela, la sociedad y la estructura dominante se da en términos dinámicos, dialécticos, contradictorios y no mecanicistas”. En esa interacción cada escuela o comunidad educativa plantea, dentro de los límites que le permite la normatividad, los propósitos que persigue, en términos de la formación de sus estudiantes y es ahí donde se objetiva la formación de ciudadanos. La escuela tiene la posibilidad de alienar o de emancipar y esto se hace realidad en cada comunidad educativa en la que existe un maestro o un grupo de maestros que entiende de una manera específica su función.²⁷

En las escuelas rurales actualmente existentes en nuestro país, trabajan maestros y maestras que conocen la normatividad y que se saben miembros de un cuerpo magisterial que tiene como mandato formar ciudadanos. Son maestros y maestras que, a lo largo de sus años de trabajo y al lado de los niños de las diferentes comunidades por las que han pasado, han logrado construir una pedagogía propia, que trasciende lo meramente técnico y pone en el primer plano de su trabajo la dignidad y el crecimiento armónico de los niños. En estas escuelas, la formación de ciudadanos se entiende y se realiza a partir de las historias y las circunstancias de vida de los niños y se va desarrollando como un proceso que integra la afirmación del

²⁷ Un análisis amplio sobre el proceso mediante el cual cada maestro construye su concepción pedagógica, y con ella sus propósitos de formación para sus alumnos, se puede ver en Rosas, 2003.

sentido de pertenencia a su comunidad y a su país, la conservación de su idioma, el enriquecimiento de su cultura, la elevación de su autoestima, el desarrollo de su autonomía y creatividad. En estas escuelas se trabaja en un ambiente de libertad y de alegría y bien pueden ser consideradas como “la efervescencia creativa” a la que se refiere Morin.

Respondiendo a la pregunta planteada, la formación de personas y de ciudadanos es algo inherente a la función docente y a la responsabilidad de la escuela. Muchos maestros y maestras de las escuelas rurales de nuestro país se esfuerzan por contribuir de la mejor manera a la formación de los niños que asisten a sus escuelas. Estas son, en cierto sentido pequeñas experiencias, pero en realidad, en el contexto social, político y económico en el que estamos viviendo, constituyen lo local dentro de lo global, que, según autores como Morin (2011), es necesario recuperar, porque son experiencias creativas que pueden aportar una luz a los procesos educativos de nuestro país.

REFERENCIAS

- Aguirre, L. (2007). Arquitectura de la educación musical en la escuela rural mexicana. En L. Rosas (coord.), *La educación rural en México en el siglo XXI* (pp. 159-200). México: CEE/ Fundación Ayuda en Acción/ Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe (CREFAL).
- Aguirre, L. (2009). Lo que la historia nos puede decir sobre la diferencia. En P. Medina (coord.), *Epistemologías de la diferencia. Debates contemporáneos sobre la identidad de las prácticas educativas* (pp. 23-48). México: UPN/Conacyt/PyV. Artículo 3. Recuperado de https://www.insp.mx/transparencia/XIV/leyes_federales/refcns/pdfsrcs/3.pdf el 1º de junio de 2017.
- Baronnet, B. (2012). *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Bertely, M., Dietz, G. y Díaz, M. (coords.) (2013). *Multiculturalismo y educación 2002-2011*. México: ANUIES, COMIE (Colección Estados del Conocimiento).
- Castro, I., Rodríguez, A. y Smith, M. (2014). *La construcción de ciudadanía en la educación media superior: un estudio de caso sobre docentes de la UNAM*. México: UNAM/IISUE.

- Castillo, I. (2002). *México: sus revoluciones sociales y la educación*. Tomos 3 y 4. México: UPN/EDDISA.
- Civera, A. (2007). La formación de maestros normalistas rurales en México, 1922-1945. En L. Rosas (coord.), *La educación rural en México en el siglo XXI* (pp. 73-111). México: Centro de Estudios Educativos (CEE)/Fundación Ayuda en Acción/CREFAL.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la tolerancia*. México: FCE/CREFAL.
- Galván, L. (2007). Maestros y escuelas rurales en la política educativa (1920-1940). En L. Rosas (coord.), *La educación rural en México en el siglo XXI*. México: CEE/ Fundación Ayuda en Acción/CREFAL.
- Hernández, M. (2007). Una mirada filosófica crítica de la sociedad del aprendizaje y la cultura del emprendedor. *Perspectivas docentes* (34), 5-23.
- Hirtt, N. (2013). *La escuela y el capital. 200 años de conmociones y contradicciones*. Recuperado de <http://www.jaimelago.org/node/86> en julio de 2017.
- INEE. *Panorama Educativo 2013*. México: INEE.
- INEE. *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE.
- Legislación Federal (vigente al 7 de mayo de 2015). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Artículo 3*. (Reformado mediante decreto publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 10 de junio de 2011). Recuperado de <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/4.htm?s> en julio de 2017.
- López, O. (2010). *Que nuestras vidas hablen. Historias de vida de maestras y maestros indígenas Tének y Nahuas de San Luis Potosí*. México: El Colegio de San Luis.
- Mattelart, A. y García, A. (Trad. Antonia García Castro). (2007). *Sociedad del conocimiento, sociedad de la información, sociedad de control - Entrevista con Armand Mattelart 15 noviembre*. Recuperado de <http://conflits.revues.org/2682> el 14 de julio de 2017.
- Medina, P. (2007). Trayectorias de escolarización de indígenas y maestros en el contexto rural: una larga historia en el debate actual “¡Y...me fui de bilingüe...!” (Sujetos Trasterrados). En L. Rosas (coord.), *La educación rural en México en el siglo XXI* (pp. 359-403). México: CEE/Fundación Ayuda en Acción/CREFAL.
- Meneses, E. (1988). *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*. México: CEE/Universidad Iberoamericana (UIA).
- Meneses, E. (1997). *Tendencias educativas oficiales en México 1976-1988*. México: CEE/ UIA.
- Morin, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad* (Trad. Núria Petit Fontseré). Madrid, España: Paidós, Espasa Libros S.L.U.
- Ranson, S. (ed.) (1998) (Citado por Hernández, M.). *Inside the learning society*. Londres: Inglaterra: Cassel.

- Rebolledo, N. (coord.) (2014). *La formación de profesionales de la educación indígena. Memorias, crónicas y voces de los formadores*. México: UPN.
- Rosas, L. (2003). *Aprender a ser maestro rural. Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*. México: CEE/Fundación para la Cultura del Maestro.
- Rosas, L. (2007a). *Maestros que transforman su práctica educativa. Hacia una nueva escuela multigrado*. México: 1a. ed. impresa, CEE/Conacyt, 2007; 2a ed. electrónica, revisada, México: CEE, 2017 [En línea. Incluye material gráfico y de video]. Recuperado de <http://cee.edu.mx/haciaunanuevaescuelamultigrado/> en julio de 2017.
- Rosas, L. (coord.) (2007b). *La educación rural en México en el siglo XXI*. México: CEE/ Ayuda en Acción/CREFAL.
- Rubio, B. (2007). La desestructuración del mundo rural mexicano después del TLCAN y la educación. En Rosas, L. (coord.), *La educación rural en México en el siglo XXI*. México: CEE/Ayuda en Acción/CREFAL.
- SEP (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: SEP.
- SEP (2014). Ley General de Educación. Nueva ley publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 13 de julio de 1993. Texto vigente. Última reforma publicada. *DOF 19/12/2014*. México: SEP.
- SEP (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. México: SEP.
- Sesia, P. (coord.) (2009). *Todas las niñas y los niños a la escuela. Educación Indígena: Experiencias ejemplares*. México: CIESAS-Unidad Pacífico Sur/ Ojo de Agua/ Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- Tenti, E. (2007). *La escuela y la cuestión social*. Cátedra Teoría de la Educación. Módulo 3. Buenos Aires, Argentina.
- Tenti, E. (2013). Reflexiones críticas sobre la evaluación de los docentes. En Díaz de la Torre J. (comp.), *Realidades y prospectiva educativa*. Tomo II (pp. 219-252). México: SNTE.

CAPÍTULO 4

GRUPO SOCIAL EMERGENTE Y SU PROYECTO EDUCATIVO

Diana Carbajosa Martínez

INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene el propósito de compartir reflexiones en torno a una experiencia de iniciativa ciudadana. Presenta a un grupo ciudadano que se propone desarrollar un proyecto de educación alternativo con énfasis en la construcción de una ciudadanía activa. El objetivo es mostrar cómo un grupo social emergente se organiza para dar respuesta a una demanda social de educación media superior, hasta ahora desatendida en su cobertura y articulación por el sistema educativo nacional, sobre todo en el aspecto de formación ciudadana. Comenzamos por describir el contexto en el que se genera este grupo; se trata de Ciudad Satélite, ubicada en el municipio de Naucalpan del Estado de México, en el año 2010, fecha en que se constituye formalmente el grupo con la redacción de un manifiesto que reproducimos más adelante. El siguiente apartado comunica brevemente la forma de indagación: mediante métodos etnográficos de observación participativa y entrevistas en profundidad se logra conocer su origen y consolidación como grupo, la concepción

de su proyecto educativo y el contenido que quiere imprimir a la idea de formación ciudadana. A continuación se describen algunas características del grupo: una clase media con alta escolaridad y compromiso social, que destaca por su interés en abatir las desigualdades sociales, económicas y educativas del país y contribuir a formar una ciudadanía activa. El resultado de su trabajo colectivo es un proyecto viable que puede ser ejecutado por este grupo en particular y por otros grupos semejantes en cualquier lugar del país. La lucha por democratizar las instituciones del Estado mexicano comienza al organizarse por sí mismos de esta manera. En el séptimo apartado reproducimos fragmentos de documentos en los que fincaron las bases de su organización. En el octavo apartado desarrollamos el contenido que quieren dar a la formación ciudadana. Luego se aborda la forma de estudio auto-dirigido y, por último, las ideas de Axel Honneth acerca de cuáles deben ser los principios de una educación cívica que permita construir una ciudadanía activa y comunidades solidarias.

El día 1º de junio de 2005, la Universidad Nacional Autónoma de México rindió un homenaje al sociólogo francés Alain Touraine, quien, en su discurso, formuló un llamado de alerta sobre los problemas a que se enfrenta la institucionalidad democrática en todo el mundo e hizo una referencia especial a México, destacando “el contraste entre una institucionalidad en la que casi todo anda mal y no se hace nada porque el sistema político no lo permite y, una sociedad que resulta la más vital del mundo”.

Touraine hizo enseguida otros señalamientos sobre la situación todavía vigente en nuestro país: “la institucionalidad política sigue siendo capaz de amortiguar y descomponer el esfuerzo de formación, de pensamiento y de asociación de la sociedad civil en cuanto éste se hace visible. Es necesario reconocer este problema para poder construir una institucionalidad política que responda a las necesidades de la gente y a los requerimientos nacionales de largo plazo.” Hoy, en México, encontramos nuevos actores sociales capaces de asumir esta tarea. El presente trabajo aborda la experiencia

de un grupo social emergente que se propone realizar un proyecto educativo con énfasis en la formación ciudadana, considerando que un joven informado, bien formado y participativo es una condición necesaria para construir un nuevo sistema político.

Un grupo social emergente es un conjunto de personas que se asocian con un propósito común de carácter social, político o ideológico. Estos grupos surgen como una respuesta al conflicto o a un entorno problemático. Su primera tarea es darse a sí mismos una organización. Luego se plantean metas y proyectos y se asignan tareas para su realización.

El grupo ciudadano que presentamos aquí pertenece a su vez a una extensa red de grupos que se han constituido y vienen operando desde hace más de una década, en Ciudad Satélite, zona conurbada, ubicada al norponiente de la Ciudad de México, en el municipio de Naucalpan, diseñada como un proyecto urbanístico que ofrecía la posibilidad de adquirir una vivienda a un costo menor que la vivienda citadina. La generación que “colonizó” Ciudad Satélite y los fraccionamientos que la rodean, son “migrantes en busca de una vivienda digna”, sobre todo de clase media. Se dice de ellos que tienen una cultura de “Centro comercial” (Alba, Busquets, Capron, Llanos y Waizel, 2011) y del consumismo; pero, desde un principio se distinguieron también por su participación en asuntos de carácter público, principalmente a través de la Asociación de Colonos.

CIUDAD SATÉLITE

Ciudad Satélite es un fraccionamiento residencial ubicado en el Estado de México, en el municipio de Naucalpan, parte de la zona metropolitana de la Ciudad de México. Proyectada en 1954 como una “ciudad fuera de la ciudad”, fue uno de los proyectos de urbanismo mexicano más importantes del siglo XX [...] Satélite recibió en su mayoría a las clases acomodadas salidas de la Ciudad de México (profesionistas, burócratas, empresarios, etc.) [...] aunque sus trabajos estaban en la capital (Wikipedia, recuperado 2/05/2016).

En este contexto, observamos que, durante los periodos de elección para presidente municipal, gobernador o presidente de la República, los grupos emergentes se activan y participan intensamente en toda clase de tareas ciudadanas, tanto en las casillas designadas para votar, como organizando reuniones en casas particulares o en las distintas sedes de asociaciones de colonos. En estas, invitan a candidatos de todos los partidos contendientes a presentar su plataforma o programa de trabajo. Así, los ciudadanos tienen la oportunidad de plantearles sus demandas y de pedirles que se comprometan a cumplir lo que ofrecen. Todo esto se realiza en una situación adversa a sus aspiraciones de transformación política y social del país, pues han constatado la práctica reiterada de “compra del voto” e “inequidad” en la contienda, así como otras irregularidades. No obstante, cuentan con un saldo positivo: han crecido notablemente en número, capacidad de organización y formas de comunicar su mensaje. Además, en periodos postelectorales, han sabido pasar del “desencanto” al entusiasmo por desarrollar proyectos culturales y educativos.

Básicamente, parten de un diagnóstico resultado de debates y análisis de la realidad nacional e internacional, en el que la desatención que ha tenido la educación para construir ciudadanía les parece preocupante. Llama la atención que, en la localidad naucal-pense, no se encuentra una oferta pública ni privada en este sentido. La formación ciudadana debería comenzar en la escuela, pero esta parece ser insuficiente o deficiente al respecto.

OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

En este estudio, me propongo participar activamente en la realización del proyecto educativo del grupo denominado CREAAS (Círculo de Reflexión y Análisis del Área de Satélite) iniciado en el año 2010 y todavía en curso. Comienzo por asistir a todas las reuniones de trabajo, observando y registrando lo significativo a lo largo del proceso de realización de un proyecto para crear una institución

educativa. Mi enfoque es cualitativo; utilizo los métodos y las técnicas etnográficas de registro, sobre todo la observación participante y la entrevista en profundidad. Se trata de un estudio de caso.

EL GRUPO SOCIAL EMERGENTE

En su búsqueda de formas de vida alternativas a la propuesta neoliberal, que es individualista, consumista y conforme con el *status quo*, los miembros de este grupo ensayaron constituirse en cooperativa de consumo después de tomar un curso impartido por un especialista en el tema. Comenzaron por comprar artículos de limpieza que ellos mismos consumían, pero resultó un fracaso cuando se trató de venderlos a alguien más. Para su funcionamiento financiero constituyeron un fondo de ahorro que se vincula a la denominada Vanética, lugar en el que depositan sus ahorros.

En términos generales, podemos decir que se trata de un grupo de personas comprometidas con un proyecto pedagógico-político. En un alto porcentaje son profesionistas, muchos de ellos vinculados a la academia o a la docencia de algún tipo.

Más adelante, describiré el proyecto y el largo y sinuoso camino de su realización en un periodo que va de 2012 a la fecha, así como la forma en que se fueron agregando a través de invitaciones, a las personas necesarias para el logro de las metas planteadas.

MANIFIESTO DEL GRUPO

En una sesión grupal se redactó lo que ellos denominan código y que consiste en el siguiente manifiesto: Círculo de Reflexión y Análisis del Área de Satélite.

Colectivo de hombres y mujeres libres y conscientes del compromiso para la transformación de México que impulsamos la reflexión, el análisis, la

participación, el encuentro, el diálogo y el debate para lograr una convivencia ciudadana sana, libre y feliz.

Nuestro Objetivo: Brindar un espacio a la ciudadanía para propiciar el estudio, reflexión y debate de temas de importancia nacional, tendiendo a consolidar en la conciencia colectiva valores y virtudes humanistas y de compromiso comunitario

Nuestro Código: Una organización horizontal y tolerante donde se privilegie el consenso y se evite la confrontación, se busque el asertividad con prudencia, independencia y autonomía.

Por lo anterior, nuestras herramientas preferentes para dirimir las diferencias y conflictos serán las ideas, el conocimiento, la empatía, la democracia, el diálogo-debate serio y respetuoso con argumentos, la fraternidad, el trato digno y EL AMOR.¹

En su autodefinición, plasmada por este grupo ciudadano en el manifiesto, se presenta a un público más extenso como una comunidad que convive y se reúne periódicamente con base en una finalidad y compromiso compartido: “para la transformación de México”. Las formas privilegiadas de proceder para lograr esta meta son: “la reflexión, el análisis, la participación, el diálogo y el debate”. En este punto habría que agregar “la movilización”, pues han participado en un buen número de manifestaciones. La finalidad inmediata será lograr “una convivencia ciudadana sana, libre y feliz”. Los participantes se reúnen por el gusto de intercambiar ideas y debatir, siempre con respeto a la dignidad de la persona. Se propone un objetivo de aprendizaje: “el crear un espacio a la ciudadanía para propiciar el estudio, reflexión y debate de temas y problemas de importancia nacional”.

Con esta práctica consideran que se podrán “consolidar en la conciencia colectiva valores y virtudes humanistas y de compromiso comunitario”. Así, lo que para ellos significa el código (ético) es “la organización horizontal y tolerante que busca el consenso”

¹ Documento inédito, proporcionado por Jesús Terrazas.

y por ello evita la confrontación interna. Han experimentado el conflicto, la falta de acuerdos e incluso la disolución de subgrupos. Todo ello les hizo plasmar en el “código” la necesidad de proceder con “asertividad, prudencia, independencia y autonomía”. Además de la “empatía, la democracia, el diálogo, debate serio, respetuoso y fundamentado”. Concluye este manifiesto expresando sentimientos de fraternidad y amor. Se apela a la emoción, para no quedarse únicamente en una propuesta dirigida al enfoque cognoscitivo. Dado el problema que se presenta en muchos grupos de encontrar la palabra monopolizada siempre por las mismas personas, se intenta establecer como norma que regule los debates, aprender a escucharse los unos a los otros. En ocasiones se establece un límite de tiempo para la intervención de cada uno, de manera que fluya el diálogo.

EL PROYECTO EDUCATIVO

Durante el mes de agosto de 2012, el grupo decidió desarrollar como proyecto educativo la creación de una preparatoria abierta. La idea de realizar prácticas de tipo educativo ya se había discutido tiempo atrás, pero fue ahora cuando se decidió ponerla en marcha. Existe una relativa dificultad para tramitar, ante las autoridades correspondientes, el proyecto que permita establecer una institución en este nivel educativo con la característica de ser “abierta”. Se deben renovar los permisos cada año ante distintas autoridades, incluido el jefe de bomberos. La inversión financiera inicial es relativamente reducida con relación a las instalaciones y al funcionamiento. Se ofrecen asesorías en lugar de cátedra. El sistema funciona mayormente con base en el autodidactismo y a distancia. Muchos alumnos trabajan o eligen estudiar por su cuenta para preparar los exámenes que los acreditarán en poco tiempo. El sistema abierto no cuenta con laboratorios ni bibliotecas. Solo necesita unas cuantas aulas y cuando la oferta es gratuita, se puede pedir un espacio en los turnos

vespertinos de escuelas públicas que han cancelado este turno debido a la disminución de la demanda. La planta docente puede constituirse con alumnos universitarios o de escuelas normales que de esta forma ejercen su servicio social. El Estado de México, a través de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM), tendría que sufragar los sueldos de cuatro empleados permanentes: una directora, que es sobre todo gestora, por un lado, de permisos de funcionamiento que se renuevan año con año, y por otro, de la acreditación de los alumnos ante la SEP. Este puesto implica gran responsabilidad y presencia de tiempo completo. En segundo lugar está el puesto de auxiliar de la directora, puesto secretarial de tiempo completo. En tercero y cuarto lugar, están los puestos de intendencia y de portero. El puesto de asesor se suele cubrir con alumnos de escuelas normales o de la universidad, que cumplen así su servicio social. En el caso que nos ocupa, los asesores serían todos profesores universitarios con posgrado, voluntarios que provienen del grupo CREAAS y de toda la red de grupos de Ciudad Satélite. Hasta el día de hoy, en Naucalpan la oferta educativa en el nivel de bachillerato de sistema abierto ha tenido un rasgo muy comercial y han proliferado escuelas “*improvisadas*”, ante todo con fines lucrativos. Apenas hace dos años surgió la Universidad Digital de carácter público, que ofrece cursar la preparatoria en línea en el transcurso de año y medio, con un costo de \$1 500 pesos.

Entre varias líneas de acción que se propone realizar el grupo CREAAS, destaca la intención de “formar ciudadanía” mediante la constitución en el mediano plazo de una Escuela Preparatoria Abierta. El primer paso consiste en investigar cuáles son las formas de incorporación a la SEP o a los SEIEM (Servicios Educativos Integrados al Estado de México) o, posiblemente al Instituto Politécnico Nacional, (la UNAM no tiene preparatoria abierta, solo a distancia) luego, compararlas y decidir cuál es la más conveniente. Más tarde, todos aquellos que se incorporen como personal docente tendrán que capacitarse en la modalidad específica de preparatoria. Elaborar los materiales didácticos de calidad será de la mayor importancia.

Para elaborar el currículo será necesario tener un perfil de ingreso y egreso: conocimientos, habilidades y actitudes del alumno; visión y misión del proyecto. Los pasos principales son:

1. Para asumir un proyecto hay que designar una comisión que se encargue de elaborar la opción bachillerato y constituirse en una asociación civil que pudiera ser válida para acreditar los estudios.
2. Establecer un documento guía en el que se determine que va a ser bachillerato.
3. Buscar apoyos y realizar los trámites correspondientes.
4. Identificar opciones de la educación media superior y, por otro lado, elaborar un esquema de evaluación de la oferta disponible.
5. Plan de estudios plasmado en formato REVOE (Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios)
6. Aspectos de innovación
7. Requisitos
8. Mapa curricular y Bibliografía
9. Fortaleza y debilidad del grupo
10. Ver página COPEEMS (Consejo para la Evaluación de la Educación Media Superior).

Estas son las primeras tareas por desarrollar, propias de profesionales especializados en esta materia, motivo suficiente para invitar a personas capacitadas para realizarlas, las cuales se encontraron dentro de la misma red ciudadana de Ciudad Satélite.²

² Vida Iruegas, bióloga; Luis Enrique García Zuno; Miguel Ángel Carbajal, sociólogo, semiólogo; Tomás Reyes Navarrete, economista, especialista en cooperativismo y planificación económica; María Elena Gonzales Patiño, doctora en ciencias genómicas; Norma Guerrero, pedagoga y docente en la UNAM; René Rodríguez, ingeniero en química; Gerardo Peña, experto en computación; Mario Contreras, economista del IPN; Yolanda Rodríguez, encargada del departamento de servicio social de la UIA; Mercedes Rivera; Laura Elena Murphy, química; Rina Martínez, doctora en psicología, docente en la preparatoria regular de la UNAM; Eduardo

EL GRUPO CREAAS Y LA RED CIUDADANA

Durante los meses de abril y mayo de 2005, motivado por el proceso de desafuero del entonces Jefe de Gobierno del Distrito Federal, se suscitó un movimiento social que rechazaba la medida por considerarla injusta y, además, porque implicaba privar a los mexicanos de una opción electoral. Se creó entonces la “Coordinación de Ciudadanos por la Resistencia Civil”. La primera acción de la Coordinadora fue convocar a aquellos que se sentían agraviados por la amenaza del desafuero, a que se organizaran en “comités ciudadanos” y explicaba en unos cuantos lineamientos en qué consistía dicha forma de organización. Convocaba también a registrar cada comité que lograra constituirse y también se sugerían otras acciones para comenzar a actuar, entre las que destacaba el llamado a participar en la “marcha del silencio”, momento clave del conflicto. El día de la marcha contra el desafuero, junto a una enorme manta con el nombre: NAUCALPAN, se instalaron mesas de registro a partir de las cuales se conformó un directorio telefónico, que más tarde serviría para contactar a los residentes de la zona de Satélite y convocarlos a reuniones en las que comenzarían a conocerse entre sí. De este modo se reunían en múltiples grupos con fines de análisis y discusión de la política nacional, local e internacional. Ciertos grupos ya se habían constituido con anterioridad para realizar tareas ciudadanas, pero se encontraban muy dispersos y fueron las actividades de tipo cultural y de defensa del voto las que contribuyeron a su organización civil. Tiempo después, algunos buscaron un acercamiento al partido político mientras que otros permanecieron organizados de manera independiente.

Peñaloza, doctor en psicología, investigador de la UAM-Cuajimalpa; Marco Antonio Gonzales, doctor en psicología, docente-investigador de la UAM-Cuajimalpa; Valentina Mejía, economista, actualmente directora de una preparatoria abierta en la delegación Contreras de la Ciudad de México.

Al solicitar documentos fundacionales, Jesús Terrazas me proporcionó únicamente el “Manifiesto” arriba citado y tres páginas del periódico *La Jornada*, en el que aparecen tres artículos del filósofo Enrique Dussel, los días 7, 8 y 16 de julio de 2007. En ellos aborda el tema de *El partido político y la organización de la base*. Este documento sirvió de modelo para la organización del Círculo de Reflexión y Análisis del Área de Satélite, debido a que, para lograr la promoción de sus intereses en el cabildo de Naucalpan, consideraron la necesidad de vincularse a un partido político y, a través de él, colocar en el cabildo a un regidor o más, mediante el voto. Comienza el texto de Dussel haciendo una crítica al partido de izquierda:

cuando se transforma en “maquinaria electoral”, exclusivamente para garantizar la reproducción del sistema en detrimento de ser escuela de política donde sus militantes aprenden a ser actores en el campo político. “En nuestro medio no hay nada parecido”, dice Dussel. Por debajo de la burocracia “a sueldo” del partido se encuentra el ciudadano que vota por el partido, pero que es dejado individualmente a su propio destino, *va de la exaltación del mitin multitudinario a la soledad de su domicilio particular*. El partido no tiene ninguna institución intermedia que acoja al simpatizante, para darle la posibilidad de constituir un grupo fraterno de correligionarios, donde se eduque políticamente y actúe cotidiana y continuamente (Dussel, 2007a).

Fue con esta última afirmación con la que se identificaron, pues los distintos grupos que conforman la red ciudadana de Ciudad Satélite han venido a proporcionar ese espacio, esa “institución intermedia” que acoge al “simpatizante”, ese “grupo fraterno de correligionarios”, en el que los ciudadanos se reconocen entre sí como miembros de una comunidad de intereses materiales e intelectuales. Son intereses materiales en cuanto a que desean mejorar su entorno inmediato, tanto desde el punto de vista urbanístico como ecológico y de servicios municipales. También integran el grupo como un espacio en el “que se eduque políticamente” para posteriormente pasar a la acción. Los intereses intelectuales se manifiestan en una

forma compartida de ver el mundo de manera crítica y específicamente, el país y la manera en que es gobernado. Adoptaron así la práctica de organizar una “escuela de política donde sus militantes aprenden a ser actores en el campo político”, sistematizando sus lecturas y discutiéndolas en grupo. Algunos se afiliaron a un partido político mientras que otros permanecieron “independientes” pero colaborando todos entre sí. A continuación presento un extracto del documento titulado “Los comités de base”, por considerar que la tarea más difícil después de constituir un grupo ciudadano dispuesto a participar en actividades políticas y educativas es organizarlo y mejorar esa organización a lo largo del tiempo.

LA ORGANIZACIÓN

La Red ciudadana de Ciudad Satélite se organizó en grupos de diez a quince personas, que se reunían siguiendo los lineamientos elaborados por Dussel. A la fecha, siguen reuniéndose semanalmente en casas particulares o cafeterías y tienen además el proyecto de creación de una preparatoria abierta y otras actividades político-culturales. Alquilan dos locales, el de la Sociedad de Colonos de Echegaray, con el fin de invitar a autores de su interés a presentar sus libros, por ejemplo, el analista de geopolítica Alfredo Jalife, o las periodistas Anabel Hernández, Ana Lilia Pérez y muchos más. Ahí también se imparten cursos de historia de México de manera permanente. El otro local que se alquila es la biblioteca del Centro Cívico de Ciudad Satélite, donde también se invita a autores a presentar sus libros y se llevan a cabo asambleas con fines de organización. Existe un local muy particular en el Fraccionamiento La Florida: El “Film club café”, que ofrece servicios de cinematografía, cafetería, salón de exposiciones de arte y sala de conferencias. El dueño, amablemente, presta su sala de proyección cinematográfica para presentar un cine debate cada quince días. El jueves y algunos domingos han organizado eventos de tipo cultural en el quiosco de

un parque en el fraccionamiento Pastores y en ocasiones, para un público más numeroso han realizado eventos en el auditorio del parque Naucali.

LA FORMACIÓN CIUDADANA

México tiene una historia de conquista y régimen colonial, luego lucha por la independencia, el periodo de la Reforma, la invasión francesa, la época porfiriana y la Revolución de 1910. Finalmente, para pacificar la nación, se crearon varios partidos que se consolidaron en el Partido Revolucionario Institucional, que gobernó al país durante setenta y cinco años. El breve periodo de alternancia de partidos en el poder, en el momento actual, se ha caracterizado por el incremento exponencial de la violencia, la corrupción y la impunidad, además de un bajo nivel de crecimiento económico y la desigualdad extrema, producto de una concentración de la riqueza en pocas manos. Esta historia ha conformado una fuerte tradición autoritaria en la que aquellos en quienes se concentra el poder y la riqueza rechazan las prácticas verdaderamente democráticas y se ha creado un sistema político-electoral que no resuelve los grandes problemas nacionales, pero quienes lo conforman se benefician de la legitimidad que da la estafeta democrática, aunque se trate de un régimen de simulación. Por ello es necesario fortalecer las instituciones democráticas que se han podido desarrollar, notablemente el periodismo independiente, la CNDH, el IFAI, y organizaciones ciudadanas como México Evalúa entre otras. Por medio de la formación ciudadana se puede lograr una convivencia social pacífica y apegada a la ley, debido a que se dirige al comportamiento personal de aquellos que actúan en el ámbito público, donde su participación debe ser activa, más allá de emitir un voto.

Es necesario considerar la dimensión ética que tienen las relaciones sociales: “La ética tiene una faceta personal en la búsqueda de la excelencia y otra social o colectiva de nuestras relaciones con los

demás y lo que queremos hacer juntos” (Savater, 1998, p. 32). La formación ciudadana se revela como necesaria, debido a que en la práctica docente se echa de menos un vínculo con la realidad nacional. El enfoque ciudadano está orientado, primero, a hacer comprender al docente la importancia de conocer las causas de los principales problemas de México, como la extrema desigualdad social y económica, así como el frágil desarrollo de las instituciones democráticas. En segundo lugar, es preciso hacer comprender a los demás la responsabilidad que cada uno tiene de enfrentar estos problemas.

En principio, el colectivo de Satélite se cuestiona ¿qué clase de formación ciudadana se orienta a generar una sociedad más equitativa y pacífica? y ¿cuáles serán la forma de enseñanza y los contenidos éticos, políticos y culturales para esta educación? La formación ciudadana para estudiantes de bachillerato deberá movilizar sentimientos y emociones que puedan transformar su manera de relacionarse con sus gobernantes y entre sí para establecer vínculos pacíficos. Se trata de una subjetividad necesaria para lograr constituirse en ciudadanos activos. El ciudadano que queremos formar es un sujeto consciente, informado y participativo, pero también con autoestima, capaz de sentir empatía, de comprender al otro, que conozca sus derechos y esté dispuesto a asumir sus responsabilidades. Fernando Savater aporta una definición de ciudadanía:

La ciudadanía es el conjunto de derechos, deberes y garantías reconocidos por el Estado a cada uno. Están basados en nuestra pertenencia como miembros a la institución constitucional vigente, que establece las reglas de juego que compartimos, a partir del respeto a las cuales puede tratar de diseñar el perfil que quiera dar a su vida, sea para asemejarse a unos o para diferir de otros (Savater, 2014, p. 19).

Esta definición pone el acento en “el conjunto de derechos, deberes y garantías reconocidos por el Estado”, mientras que otra perspectiva enfatiza y vincula la ciudadanía con el logro de derechos y “como construcción histórica y, por ende, en permanente cambio” (Castro,

Rodríguez y Smith, 2014, p. 10). Desde esta segunda forma de definir la ciudadanía se replantea “el vínculo educación-ciudadanía como un proceso permanente de construcción que involucra diversos espacios sociales y que, particularmente, reclama a la escuela y al docente nuevas formas de actuación” (Castro, Rodríguez y Smith, p. 14). Analiza “los diversos procesos culturales de inclusión-exclusión derivados de las nuevas formas de organización social que produce nuevas desigualdades sociales (Castro, Rodríguez y Smith, p. 17), pues considera que “la desigualdad, la exclusión y la fragmentación cultural entre los propios alumnos son situaciones que deben ser consideradas al problematizar la formación ciudadana a partir de las vivencias escolares” (Castro, Rodríguez y Smith, p. 17).

Por eso, el colectivo de Satélite adopta esta concepción, puesto que quiere incidir también en la formación de los docentes para que, a su vez, estos se encuentren capacitados para construir ciudadanía. La conformación de un proyecto de formación ciudadana se propone desarrollar la capacidad crítica de los estudiantes para analizar los problemas de su vida cotidiana y el vínculo que tienen con los problemas del país en su conjunto. Comprende conceptos, habilidades, actitudes y valores que puedan llevarse a la práctica en toda su complejidad y de manera coherente. Se trata de una ética o manera de actuar orientada por el conocimiento de los problemas sociales del entorno.

En la medida en que se va aceptando una noción más activa y sustancial de la ciudadanía, se va ejerciendo una labor pedagógica que opera a través del proceso de introyección de valores y prácticas congruentes con los postulados de la cultura política democrática mediante su participación en asambleas y sesiones de estudio y capacitación (Fernández, 2012, p. 160).

Los jóvenes o adultos usuarios de una preparatoria abierta son aquellos que, por lo general, no pudieron acceder a una escuela preparatoria pública o privada, ya sea porque no pasaron el examen o, porque no hubo cupo o porque fueron expulsados de otras

escuelas por mala conducta, o también debido a la necesidad de trabajar. Por muy diversas razones, no han podido dar continuidad a sus estudios hasta completar una educación superior. El resultado es una enorme demanda social de esta modalidad educativa que no ha sido atendida suficientemente por un sistema educativo nacional, que ha permitido la multiplicación de establecimientos privados que, de forma improvisada, ofrecen completar la educación preparatoria en pocos meses. Muchos jóvenes vuelven a desertar, molestos o decepcionados por la forma de enseñanza de estos establecimientos o, en el mejor de los casos, completan los estudios, pero lo que aprendieron no será suficiente para pasar los exámenes de ingreso de las principales instituciones de educación superior del país. Esta oferta educativa privada es un fraude, se debe denunciar y combatir creando alternativas superiores y accesibles para todos los jóvenes que quieran estudiar.

El estudiante que se convierte en ciudadano activo aprende a rechazar todo aquello que lesione sus derechos. La formación ciudadana promueve en los estudiantes el conocimiento de las leyes y las normas de convivencia, para que sepan también que hay instituciones designadas para proteger sus derechos y a las cuales pueden acudir. La ciudadanía se realiza en comunidad, estableciendo vínculos entre las personas, de ahí la importancia de asociarse, de asistir a un establecimiento educativo, de formar un grupo. Además, la experiencia de vida en común va permitiendo, poco a poco, que los estudiantes se integren de otro modo al espacio público y que así desarrollen un sentido de pertenencia. Se trata de la “constitución intersubjetiva de la identidad” (Honneth), es decir que la identidad no la desarrolla la persona de manera aislada, sino en las relaciones que establece con otros. Una educación en Derechos Humanos como la formación ciudadana se propone combatir la discriminación, las intolerancias, los prejuicios y los estereotipos, cuya manifestación está muy extendida en nuestra cultura.

Consolidar la autonomía de la persona ha sido un ideal de las pedagogías progresistas y es también una meta de la democracia,

cuyo logro depende del ejercicio cotidiano de los derechos ciudadanos. Pero también depende del reconocimiento de otras personas; por eso es importante el conocimiento y la educación en el respeto a la dignidad de la persona. Se discrimina cuando se excluye o impide que una persona o grupo social ejerza sus derechos.

FORMA DE ESTUDIO AUTODIRIGIDO

En el proyecto de creación de una preparatoria abierta, modalidad no escolarizada, el currículum está determinado por la entidad a la cual se incorpora, incluso los exámenes están ya determinados. Por eso, el espacio para efectuar la formación ciudadana reside en la forma más que en el contenido. Si consideramos que la mayor parte de la enseñanza en educación media superior se puede considerar como “tradicional” o, por lo menos, no encontramos una verdadera innovación, entonces una forma democrática deliberativa y respetuosa de la dignidad de la persona puede aportar un ambiente de aprendizaje más adecuado para integrarse de manera activa, crítica y creativa a la sociedad contemporánea.

Los estudiantes de una preparatoria abierta son, en su mayor parte, jóvenes y adultos mayores de dieciocho años, por lo tanto, adoptan con facilidad la forma de estudio auto-dirigido que se les sugiere. Muchos estudiantes trabajan; por eso, la modalidad abierta puede ser a distancia o semi-presencial. Se invita a los alumnos a aprovechar el espacio escolar para hacer un trabajo colaborativo: aprendizaje en grupo, trabajo en equipo. A través de distintos métodos y estrategias se inculcan hábitos de estudio. La lectura, escritura y búsqueda de información son momentos de estudio individual.

ELEMENTOS DEL PROCESO EDUCATIVO

Es importante comenzar por establecer un ambiente adecuado para la comunicación y convivencia en la que el estudiante

sienta la confianza de expresar sus ideas y sentimientos porque está garantizado el respeto mutuo. En este ambiente se pueden desarrollar libremente el diálogo y el debate en los que los participantes se conocen y reconocen como recurso para el aprendizaje mutuo. Se trabaja dentro de una estructura basada en procedimientos más que en contenidos. Estos tienen una importancia secundaria porque cambian todo el tiempo, mientras que la forma de trabajo deja una huella duradera que permite modificar actitudes. Se hace un diagnóstico de las necesidades de estudio: primero debe construirse un modelo de aptitudes en el que se definan los conocimientos, habilidades, actitudes, intereses y valores necesarios para mejorar el desempeño del estudiante en determinada área. Luego se traducen las necesidades detectadas en el diagnóstico en objetivos de estudio claros, viables, que tengan niveles adecuados de especificidad y generalidad, que sean significativos para cada uno de los estudiantes y cuyo logro pueda reconocerse. Se elabora un programa que especifique objetivos, recursos y estrategias para cumplir los objetivos, elementos de prueba y criterios para convalidar el aprendizaje. Las actividades de estudio pueden ser: investigación individual, debates, conferencias, diálogo, entrevistas, paneles, lecturas, instrucción programada, dramatizaciones, análisis de casos, asesorías, entre otros. La evaluación se entiende como una forma de retroalimentación permanente. Es importante que el propio alumno aprenda a autoevaluarse.

LA FILOSOFÍA DE HONNETH EN LA FORMACIÓN CIUDADANA

Axel Honneth es director del Instituto de Investigación social de la Universidad de Frankfurt desde el año 2001, pertenece a la tercera generación de lo que se conoce como Escuela de Frankfurt que desarrolla una concepción crítica de la sociedad como conciencia de un proceso histórico. Desde la Teoría Crítica original, se plantea la misma pregunta que muchos nos hacemos hoy en México:

¿Cómo se explica que los hombres conserven relaciones económicas y formas sociales que ya no responden a sus necesidades? Una respuesta preliminar es que las acciones de la mayoría de la población no se orientan por el conocimiento sino por una dinámica de impulsos que distorsiona su conciencia.

La filosofía de Honneth (2007) está dedicada a la construcción de la subjetividad necesaria para la convivencia ciudadana quien destaca la necesidad del conocimiento mutuo de las capacidades y cualidades de cada persona para elevar la autoestima y con ello enriquecer la vida en comunidad:

El yo no está aislado en su interior, sino que está inserto en determinadas prácticas sociales que lo constituyen: la intersubjetividad es constitutiva de la subjetividad, es decir que el sujeto necesita del otro para poder construirse una identidad estable y plena. La autorrealización del sujeto consiste en la autoconfianza, el respeto a sí mismo y la autoestima. La autoestima es un sentirse seguro de poder hacer cosas o de tener capacidades que son reconocidas por los demás. Es una actitud asertiva frente a lo que da sentido a nuestros proyectos y prácticas sociales y es posible sólo si como sociedad compartimos valores y objetivos (Arrese, s/f).

Para poder autoevaluar sus cualidades y capacidades particulares, los alumnos que comparten metas y valores con su comunidad tendrán que construir formas de valoración social.

FUNDAMENTOS DE UN ENFOQUE ALTERNATIVO EN EDUCACIÓN

La construcción de la identidad es una realidad a la que no suele prestarse la debida atención en el ámbito escolar. Se trata de una práctica social que se realiza mediante la comunicación entre sujetos que interactúan. En esta práctica cotidiana se desarrollan vínculos de empatía y solidaridad entre las personas que conforman

una comunidad. Por eso tenemos que ir más allá del enfoque cognitivo que se encuentra en los contenidos por estudiar; es necesario llevar a cabo una cuidadosa exploración de los sentimientos y las emociones que permitan cambiar nuestras actitudes y valoraciones hacia los demás. Educar en el reconocimiento del otro implica poder estimar, dar un valor concreto a la aportación que el otro hace a la vida de todos. Educar la estima mutua implica una formación en psicopedagogía o filosofía de la educación por parte del profesor, una aptitud y una actitud dirigidas al ámbito de las capacidades emocionales. Se tiene que desarrollar un trabajo delicado y experto que logre despertar el interés en la apertura a la diversidad. Para evaluar el nivel de comprensión alcanzado por cada alumno, este deberá mostrar de qué manera reconoce un valor en el otro. El propósito de este proceso es aprender a analizar críticamente todo un conjunto de valoraciones culturales que condicionan el comportamiento de cada individuo en su relación con otros (Honneth, 2007). Con este enfoque de trabajo grupal se espera formar ciudadanos decididos a convivir pacíficamente

REFLEXIÓN FINAL

El grupo emergente de ciudadanos de Ciudad Satélite ha decidido tomar en sus manos la tarea social de construir ciudadanía por medio de la creación de una preparatoria abierta. Esta decisión implica un compromiso y dedicación que solo se logra cuando el proyecto tiene un sentido y está lleno de significado para aquellos que lo desarrollan. En primer lugar, este grupo busca democratizar las formas de ejercicio del poder y lo hace en su propia forma de organizarse y funcionar como grupo. Tiene un código de conducta que antepone el respeto y la solidaridad en sus relaciones sociales. Su vida comunitaria está marcada por su participación en periodos electorales, pero han querido ir más allá. Mediante intervenciones educativas desean realizar una labor profunda de concientización

respecto a los problemas de su entorno local y nacional y, sobre todo, formar e informar a los jóvenes sobre su potencial de participación en la solución de los problemas planteados.

En su análisis del problema educativo en México y en particular, del nivel bachillerato en su modalidad “abierta”, han podido observar que la proliferación de escuelas “improvisadas” con fines mercantiles más que propiamente educativos ha mantenido muy bajo el nivel de calidad, entendida esta como atención y dedicación a las necesidades de aprendizaje del alumno. El resultado es un altísimo porcentaje de “deserción escolar”.

El problema actual de la juventud mexicana, en particular el de los más de siete millones de jóvenes sin un espacio formal para estudiar y sin empleo formal permanente, es que tiene un futuro incierto. Los jóvenes no deben estar desocupados, están, sobre todo, en la etapa de desarrollar sus potencialidades mediante el estudio o el aprendizaje de un oficio o profesión. También necesitan recreación y esparcimiento sanos. Estos jóvenes, a quienes equivocadamente se estigmatiza como “ninis”, tienen una baja autoestima, por ello es adecuado el enfoque de Honneth, que está dirigido a elevar la autoestima mediante el reconocimiento, pues en caso contrario sabemos que el resentimiento genera violencia.

Como ciudadanos, este grupo social emergente se hace responsable de la juventud, mediante una intervención educativa que resulta simbólica de lo que se puede hacer de manera alternativa. Se puede tener un horizonte amplio de reivindicaciones sociales y políticas y contribuir a su realización en la medida de la capacidad organizativa de la sociedad civil, con lo que ello implica de conciencia ciudadana y análisis crítico de la situación. Las personas que constituyen los grupos emergentes valoran el sentimiento de pertenencia a una comunidad y rechazan el individualismo que los hace sentir aislados. Llevar a la práctica el proyecto de establecer una preparatoria abierta gratuita implica una cantidad considerable de trámites y gestiones y una dedicación de tiempo completo de aquellos que adopten el proyecto, además de una inversión financiera inicial.

En este momento, el subgrupo encargado de diseñar el proyecto, aquellos vinculados directamente con la academia, con formación pedagógica, se encuentran empleados de tiempo completo, precisamente en instituciones de educación superior, impedidos por ello de tomar a su cargo la dirección y administración que se requiere. No obstante, su propósito es divulgar un proyecto educativo viable, que se puede establecer en cualquier parte del país y en el que pueden encontrar un medio de vida las nuevas generaciones. Como preparación del proyecto, en una forma tentativa, ofrecen ahora a los jóvenes que se encuentran fuera del sistema escolar o con dificultades de aprendizaje en algunas materias, cursos de historia, matemáticas y física; círculos de lectura y reflexión, además de evaluación cualitativa para docentes. Por último, este tipo de proyectos puede desarrollarse por parte de colectivos de universitarios que se encuentran sin empleo y que consideran importante ofrecer a los jóvenes una educación de óptima calidad y junto con ella, de manera inseparable, una formación ciudadana.

REFERENCIAS

- Alba, M., Busquets, D., Capron, G., Llanos, F. y Waizel, U. (2011). *Satélite, el libro. Historias urbanas de la ciudad de México*. México: UAM-Iztapalapa.
- Arrese, H. (s/f). *La teoría del reconocimiento de Axel Honneth como un enfoque alternativo al cartesianismo*. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/17229/Documento_completo.pdf?sequence=1 el 12 de julio de 2017.
- Castañeda, Marina (2011). *Escuchar Nos*, Madrid, España: Taurus.
- Castro, M., Rodríguez A., y Smith, M. (2014). *La construcción de ciudadanía en la educación superior: un estudio de caso sobre docentes de la UNAM*, México: IISUE-UNAM.
- Ciudad Satélite. (s/f). *Wikipedia*. Recuperado de [es.wikipedia.org/wiki/Ciudad_Satélite_\(México\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Ciudad_Satélite_(México)) el 14 de agosto de 2015.
- Fernández, A. (2012). Actores de la sociedad civil. En M. Castro, (ed.), *Educación y Cultura: un debate necesario en América Latina*, México: UNAM, IISUE.

- Honneth, A. (2007). Posttraditional communities: a conceptual proposal. En Honneth, A. (ed.), *Disrespect: The normative foundations of Critical Theory* (pp. 254-262). Cambridge, Inglaterra: Polity Press,.
- Savater, F. (1998). *Ética, política, ciudadanía*. México: Grijalbo/Raya en el agua/ Causa ciudadana.
- Savater, F. (2014). *¡No te prives! Defensa de la ciudadanía*. México: Ariel.
- Tarres, M. (1989). Las clases medias entre la “democracia sui generis” y la “democracia restringida”. Reflexiones en torno al caso de Ciudad Satélite. En J. Ramírez (ed.), *Normas prácticas morales y cívicas en la vida cotidiana*. México: CICH-UNAM/ Porrúa.

CAPÍTULO 5
**FORMACIÓN CIUDADANA:
APORTES DE LA EDUCACIÓN COMUNITARIA**

Ana Corina Fernández Alatorre

INTRODUCCIÓN

Desde hace varias décadas se habla de un profundo debilitamiento del tejido social que plantea serios desafíos a la tarea de la formación del ciudadano.

“El actual modelo de globalización excluyente, de descentralizaciones segmentadoras, de competitividad salvaje y de vaciamiento de la memoria y de la utopía, ha logrado el desgarramiento de los vínculos sociales” (Cullen, 1997, p. 215).

Hacia la década de los noventa se incrementó el interés por la relación entre ciudadanía y educación como un espacio privilegiado para la restauración y/o renovación de imaginarios en torno a la idea de transformación de la sociedad (Smith, 2010). Ello dio lugar a importantes cambios en las propuestas curriculares y en los enfoques pedagógicos. En casi toda América Latina se elaboraron

nuevos programas o asignaturas para la educación ciudadana en la educación básica como efecto de convenios firmados con organismos de cooperación internacional como UNESCO, OEA, Banco Mundial y Banco Interamericano de Desarrollo, que en ese tiempo impulsaron políticas públicas orientadas al desarrollo de valores de la democracia. La relevancia que la educación ciudadana adquirió durante 20 años ha perdido fuerza desde la mirada de estos organismos internacionales que parecen poner hoy el acento en los efectos de las crisis económicas, como el desempleo y la violencia (Romo, 2012). Pese a ello, educar para una ciudadanía participativa sigue siendo una necesidad, y por ello no ha cesado la preocupación por reflexionar sobre las instituciones formadoras “como espacios privilegiados para enseñar y aprender actitudes y, en particular, una conciencia razonada de la ética y la civildad” (Elizondo, 2011, p. 2). Ello implica no solo integrar al individuo a la sociedad política a la que pertenece, sino también “que los alumnos adquieran las capacidades necesarias para poder incidir, como sujetos autónomos, en la transformación de esa misma sociedad” (Castro y Rodríguez, 2012, p. 135). Esta manera de formular hoy la práctica y la educación del ciudadano ocurre en el marco de profundos cambios políticos, sociales, culturales y tecnológicos que demandan superar las concepciones tradicionales de ciudadanía. Si bien esa demanda ha sido atendida y reconocida por la Secretaría de Educación Pública (SEP), desde el diseño curricular en los espacios de la enseñanza obligatoria como un objetivo prioritario, la complejidad y la lógica de la experiencia escolar, con su carga de prácticas y concepciones tradicionales, obliga a reconocer los límites del espacio escolar como única fuente de educación para la ciudadanía activa. De ahí, entonces, que haga falta abrir espacios de interlocución y análisis para examinar los saberes acumulados a lo largo de las muchas experiencias de educación impulsadas por organizaciones de la sociedad civil, en espacios no formales de educación desde donde se han promovido los aprendizajes, y las actitudes reflexivas y dialógicas de una ciudadanía democrática. Lejos de pensar en la transferibilidad

de estas experiencias de educación comunitaria al espacio escolar, lo que aquí se propone es el reconocimiento de las buenas prácticas de formación ciudadana, en especial de aquellas que han sido objeto de sistematización y evaluación, para desde ahí delinear los contornos del debate implicado en la necesaria transformación de las instituciones educativas. Los cambios curriculares han sido importantes, pero su realización depende de profundas transformaciones que las pongan en consonancia con las formas de gestionar la convivencia, con los mecanismos de evaluación, y con las formas de concebir el vínculo pedagógico y la identidad docente.

El propósito de este trabajo es contribuir a la interlocución para pensar el espacio escolar desde los aportes de experiencias educativas extraescolares que han construido ciudadanía. Para ello se seleccionó una experiencia que ha sido objeto de estudio de una investigación de corte biográfico narrativo y con observación participante (Fernández, 2010), para acercarse a la identidad y a los trayectos formativos de sus promotores, de cara a la necesidad de visibilizar las prácticas y concepciones que han contribuido a la constitución de sujetos críticos, dialogantes y comprometidos con el bienestar colectivo.

Se toma como punto de partida un breve recorrido por los diversos proyectos de educación del ciudadano por los que ha transitado el sistema educativo mexicano, para subrayar algunos de los límites y desafíos a que se enfrenta. Se destaca después el papel que han desempeñado en la conformación de una cultura política democrática las organizaciones civiles de promoción de desarrollo social que han construido ciudadanía, para luego enfatizar “la impermeabilidad de las estructuras burocráticas de la SEP a la incidencia de estas organizaciones en la definición de la política educativa” (Castro y Rodríguez, 2012, p. 134). En la última parte y con el fin de ilustrar la necesidad de analizar la educación ciudadana desde estas experiencias de educación no formal, se describen las lecciones aprendidas de una experiencia de intervención educativa extraescolar que, al ser evaluada y sistematizada, demostró el papel central que puede jugar el hecho de dar voz a las niñas, niños y adolescentes para la formulación y solución de necesidades comunes.

LA EDUCACIÓN DEL CIUDADANO EN MÉXICO

El origen del interés por la formación del ciudadano en México fue marcado primero por el clima ideológico que alentó las ideas de independencia al calor del nacimiento de los Estados modernos en Europa y Norteamérica y, después, por las luchas para establecer un gobierno republicano y liberal. Los gobiernos posteriores a la lucha revolucionaria consolidaron un idioma de corporativismo incluyente; “el Estado revolucionario, como el Estado porfiriano, no estaba muy preocupado por la formación de ciudadanos. En vez de eso el objetivo era crear grupos corporativos y sectores para atarlos al aparato estatal” (Lomnitz, 2000, p. 143). Hacia la tercera década del siglo XX, el Estado mexicano empezó a dejar en desuso figuras como *religión de la patria*, *patriotismo científico*. Sin embargo, sostuvo el propósito de inculcar valores asociados a la nacionalidad. México, como muchos otros Estados-nación, se afianzó y promovió la educación cívica para inculcar el patriotismo durante los siglos XIX y XX (Vásquez, 1975). Este criterio, que puso en el centro el respeto a la autoridad como la vía fundamental para educar al ciudadano, empezó a declinar como efecto de los fuertes cambios que se dieron, tanto en el ámbito mundial como en el nacional. Frente al socavamiento de los Estados nacionales y una *res pública* que empezó a deslocalizarse (Yurén, 2006), surgió una creciente demanda por el respeto a los derechos humanos. Ello planteó a la escuela la necesidad de dar un giro importante, ya que, al ver agotada su misión de homogeneización cultural y cívica, dejó de garantizar la participación simbólica de grandes sectores excluidos.

A principio de la década de los noventa la SEP dio a conocer nuevos planes y programas de estudio para la educación básica y en ellos la educación cívica recuperó un lugar que fue, en cierto modo, soslayado durante los casi 20 años que se mantuvo diluido en el bloque de las ciencias sociales. En los nuevos programas predominó la descripción detallada de las instituciones públicas y de los derechos ciudadanos, sin que existiera un énfasis suficiente, ni en el desarrollo

de las habilidades y actitudes, ni en la internalización de la naturaleza conflictiva que tiene la política en toda sociedad. El creciente interés por proponer y lograr formas de socialización política democrática a partir de la escuela hacia el inicio del nuevo siglo ha enfrentado fuertes resistencias por parte de la lógica de operación del proceso educativo en el que “siguen privando modelos, esquemas y recursos que todavía lo atan a un pasado que no se ha podido reemplazar” (Elizondo, 2011 p. 87). Por ello es que las escuelas no son del todo asumidas como una precondition de la construcción o cambio en las formas de participación y actitudes políticas. “El modelo del Estado educador ha sido deficitario en la promoción de la confianza, en la participación política y el conocimiento de la democracia y sus mecanismos” (Rodríguez, 1998, p. 51).

A pesar de los cambios curriculares que se han venido dando desde finales del siglo pasado, es difícil esperar que de la escuela emanen las transformaciones hacia una cultura política democrática.

“La magnitud del sistema educativo y la necesidad de transformar prácticas fuertemente arraigadas permiten afirmar que sería poco realista suponer que las reformas del sistema educativo puedan transformar de súbito las condiciones que generan los problemas más significativos” (Suzán, 1999).

El interés por la educación ciudadana en América Latina desplegado hacia el inicio del siglo XXI dio lugar a estudios que dan cuenta del desarrollo de las competencias ciudadanas en países como: Colombia, Chile, Guatemala, Paraguay, República Dominicana y México incluido. Entre las conclusiones de un estudio que se ocupa del análisis comparado de los currículos de estos países,¹ se destaca el hecho de que no se prioriza la educación para *querer los asuntos de la ciudad* en su conjunto, pues la atención está más puesta en la celebración de la diversidad, el pluralismo cultural y el

¹ Sistema Regional de Evaluación Desarrollo de competencias ciudadana (2010). Informe de Referente Regional 2010. Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados, Bogotá: UNESCO, CERLALC.

aprecio por los valores del grupo de referencia o de la comunidad inmediata (Cox, 2010). Hay, añade el informe, una debilidad relativa de la dimensión de lo político en el currículum de la región en el que los dos valores de menos cobertura relativa son “bien común” y “cohesión social”. De acuerdo con los parámetros de este informe, las oportunidades para el aprendizaje escolar de la ciudadanía deben pasar, entre otras experiencias, por la reflexión crítica para la ciudadanía activa y por la posibilidad de formarse para la participación en proyectos de acción social. Entre todos los países estudiados, México es el único que presenta un silencio curricular al respecto. Si bien los programas del sistema educativo nacional que hoy apuntalan la formación del ciudadano en México desde la escuela han sufrido importantes transformaciones a partir de enfoques pedagógicos más pertinentes con la formación del cuidado de sí y la convivencia, aún son muy escasos los espacios curriculares que dan prioridad a las relaciones que conforman el concepto de ciudadanía participativa.

LA FORMACIÓN DE CIUDADANÍA DESDE LA ACCIÓN COLECTIVA

Hoy asistimos a la emergencia de nuevos actores políticos y de nuevos espacios de actuación ciudadana; por ello habrá que entender “la educación ciudadana como un proceso continuo y dinámico que rebasa los espacios escolares” (Castro y Rodríguez, 2012, p. 132).

Tanto en México, como en otros países de América Latina, se han gestado espacios extraescolares de educación alternativa en el marco de movimientos populares.

“Cada lucha, cada reivindicación revela un aprendizaje, desarrolla un método y unos saberes específicos; genera una visión del mundo, incorpora valores y una propuesta ética. Todo es educación” (Romo, 2012, p. 193). Pese a las numerosas limitaciones que la educación formal ha enfrentado en la formación para una ciudadanía crítica y participativa, hay una ciudadanía organizada que, desde

la última década del siglo anterior, ha incrementado sus esfuerzos en la defensa de sus derechos. Ello ha provocado que la educación política se aprenda en el seno de luchas sociales y políticas que se han hecho cargo de la educación cívica de amplios sectores de la población para crear una específica cultura ciudadana (Durand, 1997).

En luchas sociales más recientes ha sido posible detectar con claridad el carácter de política prefigurativa (Ouvina, 2013, Farber, 2014,) de las prácticas de algunos movimientos que como las de los piqueteros, los sin tierra y los zapatistas, han generado estrategias educativas para encarar la lucha simbólica involucrada en el proyecto societal que cada movimiento propone (Gluz, 2013). Así, de manera embrionaria, se van plasmando los gérmenes de la sociedad futura por la cual luchan. Es así como los movimientos populares se conciben a sí mismos como movimientos pedagógicos, en tanto que su despliegue implica la formación de sujetos en el propio proceso de lucha. Al intentar reconfigurar en su interior otras formas de relación con los otros en los encuentros cotidianos y en los espacios de toma de decisiones, la educación atraviesa toda la trama política del mismo y materializa así, una matriz pedagógica (Gluz, 2013, p. 111).

“La democracia se va aceptando como una autoafirmación de los de abajo. Se escudriña y se exige cada vez más a los gobernantes. Se encuentran otras formas de asociarse y luchar. La misma defensa del medio ambiente, del hábitat, se va planteando como una condición altamente democrática en contra de los abusos de poderes irresponsables. Los organismos de base se van convirtiendo en escuelas de ciudadanía” (Alonso, 1997). Estas “escuelas” han encontrado su expresión particular en el marco del surgimiento de nuevas organizaciones civiles de promoción de desarrollo social (OCPDs). Las redes y asociaciones autónomas de la sociedad civil que a la fecha imparten educación ciudadana (Vargas, 2000) se han fortalecido y muchos de sus esfuerzos se han centrado en la educación para la participación y la organización como ejes de la acción

social. En virtud de este tipo de experiencias educativas, impulsadas por algunas organizaciones civiles de desarrollo social y de defensa de los derechos humanos, Cortina (1997) señala que la sociedad civil es la mejor escuela de civilidad.

UNA INTERLOCUCIÓN PENDIENTE

Estas redes de organizaciones, señala Shmelkes (citado en Fernández, 2010, p. 123), hacen de los excluidos de los beneficios del desarrollo su principal referente. Adoptan una actitud de lucha por su inclusión en un contexto de emergencia marcado por el conflicto que se enfrenta por medios pacíficos y proyectos que, en su mayoría, poseen un carácter “anticipatorio” que intenta demostrar que hay soluciones viables. Estas organizaciones se sostienen con base en el esfuerzo de ciudadanos, dice Latapí (2004, p. 8), quienes, lejos de actuar con la lógica del mercado o del Estado, responden a la idea de un *homo civicus* que construye sus propuestas a partir de un sentido ético, asumido como praxis, como actitud de responsabilidad social.

Mucho se ha hablado y se ha escrito acerca de que la “modernización” del Estado demanda el fortalecimiento de la sociedad civil y la participación ciudadana, pero los resultados han sido más bien escasos ante el sostenido achicamiento del Estado. El Banco Mundial recomendó en los años noventa la participación, la co-gestión comunitaria y la consulta social como componentes fundamentales la descentralización. Ante ello la respuesta devino, en muchos casos, en la adopción de medidas apresuradas y parciales que generaron desajustes y resistencias por parte de los docentes, de la comunidad escolar, de organizaciones sociales y de la opinión pública. Pese a ello, no son pocas las voces que aún exigen considerar la perspectiva de la sociedad civil en las decisiones y acciones de la educación como un imperativo político-democrático. “Es pues indispensable trabajar desde y para la construcción

de la interlocución, el acercamiento y la cooperación entre ambos, aceptando que el apoyo crítico, la responsabilidad, la transparencia y la rendición de cuentas deben aplicarse simétricamente, de ambos lados” (Torres, 2001, p. 2).

Ante la necesidad de abrir espacios reales de colaboración entre OCPDS y gobierno en materia de educación, la SEP ha presentado una postura contradictoria, pues si bien en el discurso y en la normatividad se fomenta la participación social, el marco institucional está construido con una lógica de simulación que excluye la capacidad de incidencia del punto de vista de la sociedad civil en la toma de decisiones (Verduzco y Tapia, 2012). Ello responde a razones muy complejas que se pueden encontrar en la historia de la relación entre la escuela y la comunidad, marcada por la creación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

En la primera mitad del siglo XX, la obligatoriedad de la educación, junto con la centralización del sistema educativo (de los municipios a la federación), tuvo efecto en el distanciamiento entre la escuela y la comunidad. 40 más tarde, desde su creación en 1943, el SNTE adquirió mucho poder en la toma de decisiones relevantes para la calidad educativa, desplazando sistemáticamente a otros actores: a maestros, estudiantes, padres de familia y a la ciudadanía (Verduzco y Tapia, 2012, p.15).

A pesar de ello, en algunos casos excepcionales empiezan a dejar de funcionar las viejas reglas y prácticas que dan lugar a ejemplos incipientes de colaboración como resultado de esfuerzos titánicos por “constituir núcleos fuertes de crítica y propuesta para quienes toman decisiones en materia educativa”²

² “En los últimos años han surgido algunos esfuerzos de la sociedad civil organizada para abrir espacios públicos para el diálogo y la consulta en el tema educativo, que tampoco han sido reconocidos por la SEP. Entre otros, en 1998 nació el Observatorio Ciudadano por la Educación (OCE), una de las organizaciones pioneras para incidir en la política educativa. Algunas OSCs se han agrupado en redes, en 2003 se integró Incidencia Civil en Educación (ICE), que entre sus propósitos tiene

RECUPERAR LAS BUENAS PRÁCTICAS PARA ANALIZAR LA FORMACIÓN CIUDADANA

La formación de los ciudadanos no se agota en la conformación de un juicio moral autónomo, ni con la construcción de climas de convivencia que ponen el acento en la cultura de paz, hace falta también un sentido de pertenencia a la comunidad, al país, a la especie y al complejo y delicado sistema que hace posible la vida en la tierra. Es preciso hacer habitable el mundo en términos humanos, nos recuerda Cortina (1998). Para ello se requiere de un aprendizaje de la gramática de la vida ciudadana, conformada por valores, memorias, símbolos y lenguajes que le posibiliten al sujeto la representación de la vida en común y del bien público (Castro y Rodríguez, 2012, p. 139).

Entre las condiciones que puede abrir la escuela para la promoción de una democracia eficaz, Bernstein (1996) señala la necesidad de que en los centros escolares se institucionalicen tres derechos pedagógicos estrechamente relacionados entre sí:

1. El refuerzo del individuo como condición para experimentar los límites no como prisiones.
2. El derecho a ser incluido social, intelectual, cultural y personalmente. Ello no significa ser “absorbido”, sino que exige la independencia y la autonomía como condición para generar comunidad.
3. El derecho a participar en una práctica con resultados y en los procedimientos mediante los cuales se construye, se mantiene y se transforma el orden.

el de pasar de la participación local a la participación en las decisiones públicas a nivel nacional y, en 2008, la Red Nacional por la Inclusión y la Calidad de la Educación (ICAE)” (Verduzco y Tapia, 2012, p. 11).

El papel del espacio escolar en la conformación de la democracia como forma de vida ha sido trabajado desde los inicios del siglo pasado por pensadores como Dewey y más tarde por otros como Freire, Giroux, Apple, Torres y muchos otros. Actualmente no son pocos los trabajos, como los de Vélez (2004), Ovelar (2005), Fernández (2010) y Romo (2012), entre otros, que destacan la pertinencia de las estrategias de la Educación Popular freireana para la construcción de una ciudadanía responsable, crítica y activa.

Por lo menos desde finales del siglo pasado se habla ya del desafío de construir desde la escuela una verdadera precidadanía, que haga del niño y del adolescente sujetos de la democracia y objetos de las preocupaciones de la comunidad (García y Micco, 1997; Elizondo, Fernández y Rodríguez, 2002). Desde esta noción de precidadanía que se intenta hacer frente a la vieja práctica de excluir de la normatividad democrática a los niños, sostenida en el principio de que ellos no pueden juzgar adecuadamente su propio bien e interés.

Investigaciones diversas coinciden en que los lazos básicos respecto al sistema político se troquelan en edades tempranas, que el aprendizaje político temprano tiende a persistir en el tiempo y que ese aprendizaje actúa como filtro del aprendizaje político. Easton y Hess (1990) demostraron que, desde antes de que los niños ingresen a la escuela primaria, empieza a formarse su mundo social y político. Ellos organizan su mundo social, de inicio, a través de una adhesión afectiva y con los años adquieren una comprensión racional de la realidad, para volverse más realistas en sus valoraciones y opiniones.

A pesar de ello, es preciso recordar que el proceso por el que niñas, niños y adolescentes transitan desde la heteronomía hacia la autonomía personal, no ocurre de forma natural, ni con el paso del tiempo. Hacen falta esfuerzos deliberados y continuos para fortalecer las capacidades de discernimiento y de juicio autónomo.

Este empeño encuentra en la participación, al interior de la vida escolar, uno de los mejores escenarios para el despliegue de experiencias de ciudadanía activa.

La intervención educativa en el espacio escolar mexicano ha soslayado, en general, la dimensión que propicia el desarrollo de la capacidad para problematizar e incidir en la atención a las necesidades comunes, a fin de poder pronunciarse e intervenir para la construcción del bien común. De hecho, la noción de política, como aquello que hace a los hombres verdaderamente humanos por ser el espacio determinante de la existencia auténtica, en tanto que es la forma del estar con los otros en la construcción de un espacio público desestatizado (Castoriadis, 2001), está totalmente ausente del planteamiento curricular.

En México, hacia la década de los años ochenta, fueron muchas las experiencias de intervención educativa en espacios no formales que se dieron a la tarea de concientizar mediante una pedagogía que sostiene un carácter experiencial, transformador, liberador, comunitario testimonial y participativo. En esta educación concientizadora no se parte de un programa, ni de unos contenidos o saberes externos preestablecidos, sino de temas movilizadores de la reflexión y de la acción.

“La educación así concebida potencia a las personas para ejercer sus derechos como ciudadanos, cuando los fortalece –como dice Freire– *para que asuman su voz*, para que tengan participación, expresión y capacidad de decidir en diferentes instancias de poder” (Ovelar, 2005, p. 199).

Treinta años después, estas prácticas de intervención educativa siguen operando en el marco de proyectos de OCPDs que trabajan en comunidades de escasos recursos como una vía para reconstruir contextos habituales de confianza y de sentido (Lechner, 1998). Entre ellas hay algunas que, al ser sistematizadas e incluso evaluadas, han recuperado lo que ellos llaman *lecciones aprendidas* que van decantando un saber pedagógico construido a lo largo de procesos de indagación bajo la perspectiva de investigación, acción que ha dado lugar al reconocimiento de buenas prácticas educativas entendidas estas como aquellas que cumplen con criterios de calidad, equidad, administración (gestión o gobernanza), evaluación,

financiamiento, formación y actualización docente, tecnologías de la información y la comunicación e inclusión social (educación no formal) (Ornelas, 2005 citado por Estrada 2009, p. 191).

“Las innovaciones educativas en México, por lo general, han sido desarrolladas por diversas instituciones y organizaciones de la sociedad civil, que no dependen o que guardan poca relación con los organismos públicos del estado mexicano. Las podemos caracterizar como respuestas de las comunidades educativas a las insuficiencias de los sistemas educativos nacionales para dotar de educación pertinente y de calidad a los ciudadanos. No es casual que, al menos en México, en su mayoría provengan de zonas rurales (Zorrilla, 2005) y de contextos de alta marginación” (Estrada, 2009, p. 190).

Si algo explica la viabilidad, la capacidad de impacto y el carácter formativo de estas buenas prácticas, es el hecho de que su punto de partida radica en el reconocimiento y problematización, junto a los pobladores, de las necesidades específicas de la comunidad de referencia, para después tratar de responder a ellas de manera pertinente (Zorrilla, 2005, citado por Estrada 2009, p. 190) y tomando en cuenta la debilidad de la dimensión de lo político en el currículum de la región mencionada por Cox (2010, p. 6), al destacar la ausencia de valores como “bien común” y “cohesión social”, bien podría superarse desde estas prácticas de recuperación de los recursos simbólicos y los saberes comunitarios, sin dejar de lado que, al hablar de la dimensión de lo político de toda intervención educativa en y más allá de lo curricular, en las formas de gestionar la convivencia, se alude a la necesidad del reconocimiento de la pluralidad como parte sustancial de la condición humana (Arendt, 1998).

Son muchas las experiencias de intervención educativa que, desde espacios no formales han demostrado la eficacia de la participación infantil en la constitución de sujetos políticos capaces de hacer valer su propia voz en el interior del debate para atender necesidades comunes. Entre ellas algunas ya han sido sistematizadas y evaluadas, de modo que ofrecen referentes validados para pensar desde

ahí una formación ciudadana en el interior de la educación formal que dé lugar a la constitución de una identidad comprometida con el bien común desde la recuperación de espacios de deliberación.

INFANCIA Y ADOLESCENCIA: SUJETOS DE LA DEMOCRACIA

Decir infancia, desde la semántica histórica que concibe el lenguaje como “la escena de relaciones de dominación”, es hacer alusión a quien no tiene permitido hablar. La profunda transformación que ha sufrido la noción de infancia, en las últimas décadas, permite ir abandonando la significación de la mudez y del sometimiento asociada a los niños para abrir la posibilidad de que tomen la palabra. La Convención Sobre los Derechos del Niño, firmada en 1989, fue la entrada al reconocimiento de las y los menores como sujetos de pleno derecho, en oposición al antiguo criterio tutorial que coloca al niño y al adolescente en el lugar de mero objeto de control. Escuchar a las niñas, niños y adolescentes, darles un lugar en la toma de decisiones, no forman parte de las habituales prácticas de convivencia. Han pasado ya casi 30 años desde que México firmó la Convención sobre los Derechos del Niño en donde se reconocen, además de sus derechos a la supervivencia, al desarrollo y a la protección, su derecho a la participación como uno de los elementos más relevantes para asegurar el respeto a de ser considerados como protagonistas que pueden y deben ocupar un papel activo en su entorno mediante el reconocimiento de su derecho a formarse un juicio propio, a expresar su opinión libremente en todos los asuntos que los afectan y a que esta opinión sea tomada en cuenta en función de su edad y madurez. En el tradicional discurso de muchos padres y docentes aún es posible detectar que a las niñas y a los niños se les prepara para un después y por eso se les conjuga en futuro. El desafío entonces está en transformar la mirada para poder pasar de la idea de una infancia que ha de ser protegida, a una a la que, hoy, además, hay que ofrecerle condiciones para que, desde su

cotidianidad y sus intereses, se pronuncie e interpele a la sociedad adulta para su propia transformación.

“Así, a través del reconocimiento de las capacidades y potencialidades infantiles, la gente adulta tendrá una oportunidad de encontrar la fórmula para dignificar su vida y construir en compañía de sus niños y niñas una nueva forma de vivir en sociedad, más justa y más equitativa” (Alonso, 1997, p. 157).

La experiencia de intervención educativa desarrollada por la Organización Hacia una Cultura Democrática (Acude) en la Delegación Tlalpan de la Ciudad de México ilustra, entre otras experiencias de intervención educativa, la eficacia de la participación infantil y juvenil en la constitución de sujetos sociales.

Acude se creó en 2001 con el propósito de educar a niñas, niños y jóvenes para la participación al interior de procesos y dispositivos de encuentro, de análisis de su situación, de reconocimiento de necesidades y formulación de demandas, fomentando la corresponsabilidad para inscribirlos en procesos donde puedan vivirse como parte de la solución. El programa con el que Acude inició sus actividades se llamó Una Comunidad que Aprende y Participa y se planteó como objetivo general: contribuir a la educación ciudadana de niños, niñas y jóvenes de la Delegación Tlalpan, en la Ciudad de México, mediante la capacitación de promotores comunitarios que desarrollaran competencias para la participación responsable en la solución de los problemas que los afectan. Este programa, sostenido a lo largo de más de siete años, permitió la construcción de una propuesta que dio lugar al derecho de los niños y las niñas a expresar su opinión, a participar en la toma de decisiones sobre los asuntos que los afectan y a involucrarse en la transformación de su entorno. Esta propuesta también contempló la creación de espacios donde niñas, niños, jóvenes y adultos, aprendieran a participar interviniendo en acciones colectivas a favor de su comunidad, como una estrategia de construcción de ciudadanía. Esta experiencia, que siguió los principios de la investigación-acción, pasó por cuatro etapas:

1. Diagnóstico de la comunidad tlalpense desde la mirada de los niños y niñas y Campaña de Sensibilización sobre las problemáticas identificadas.
2. Promoción de la participación en espacios abiertos.
3. Promoción de la participación en la comunidad educativa de la escuela primaria.
4. Incidencia en programas gubernamentales locales.

El programa Una Comunidad que Aprende y Participa realizó, de manera permanente, un trabajo de monitoreo, evaluación y sistematización de la experiencia a través del cual se fueron estableciendo sus *lecciones aprendidas*. Se recuperan aquí algunas de ellas a partir del trabajo con la comunidad:

1. El diagnóstico local y el relato de la historia de la comunidad, por parte de diversos grupos que comparten un territorio, crea cimientos fuertes para llevar a cabo acciones colectivas sólidas y de largo alcance.
2. Toda acción en comunidad debe ser concertada desde el principio con los actores locales, para que se logre un mayor impacto, compromiso, permanencia y apropiación de las iniciativas y acciones; para ello, es importante mantener un espacio de coordinación y articulación.
3. Establecer indicadores y mecanismos de evaluación con claridad y pertinencia permite diseñar mejores estrategias, para hacer partícipe a la comunidad, y lograr la apropiación del proyecto y su continuidad.
4. Es necesario promover y trabajar directamente con grupos de niños y jóvenes, sobre todo cuando no existen grupos locales organizados que trabajen con ellos. Es una acción temporal, ya que se debe construir y desarrollar la propuesta con toda la comunidad para que se consolide.
5. Niños, niñas y jóvenes tienen una percepción muy clara de los problemas que aquejan a su comunidad y la manera en que les afectan. Además, tienen propuestas muy concretas para contribuir a resolverlos. Cualquier diagnóstico participativo debería incluir la voz de estos sectores (Linares, 2007, p. 41).

El trabajo de esta organización demostró que es posible construir ciudadanía al poner en el centro y partir de la voz y la capacidad de acción de niñas, niños y adolescentes que se constituyen en sujetos de la democracia una vez que se les asume como preciudadanos³ y se les ofrecen las condiciones para construir y habitar un *lugar de ágora*:

es decir, un espacio donde se construyen los puentes entre lo privado y lo público y se exponen problemas que afectan a los individuos particulares, pero cuya solución requiere del esfuerzo colectivo; un lugar donde se llega a acuerdos para alcanzar una finalidad común mediante las acciones de cada uno de los miembros del colectivo (Yurén, 2013, p. 182).

REFLEXIONES FINALES

En primer lugar, es preciso reconocer que la formación ético-política de niñas, niños y adolescentes no transcurre el margen de una construcción social de ciudadanía todavía incumplida. Resulta del todo inviable dejar la tarea de educar al ciudadano como portador de derechos y deberes, como creador de nuevos derechos que abran nuevos espacios de participación política, a merced del simple intento de transmitir valores éticos y cívicos que no encuentran

³ García y Micco (1997) proponen desarrollar una teoría del preciudadano que se oponga a la idea de excluir de la normatividad democrática a los niños, sostenida en el principio de que ellos no pueden juzgar adecuadamente su propio bien e interés. El riesgo de asumir a ciegas este principio supone, entonces, que solo hasta la mayoría de edad se está en condiciones de juzgar el bien sin haber pasado antes por experiencias que pongan en juego el desarrollo de esa capacidad de juicio.

La noción de precidanía está afinada en el derecho categórico que todos tienen a gobernar y participar dentro del sistema democrático, como natural reconocimiento de su dignidad humana. Considerar al niño de esta manera significa profundizar los grados de inclusividad del sistema democrático, abriendo un amplio espacio de consolidación de las convicciones ciudadanas con antelación a su reconocimiento jurídico (García y Micco, 1997, pp. 265-266).

respaldo en el muy discutible estado de derecho que priva actualmente en la sociedad mexicana. Es del todo inaceptable la idea de que la responsabilidad social recaiga “exclusivamente en la moralidad de los sujetos sin atender a la ausencia de las condiciones sociales, económicas y políticas básicas para el ejercicio ciudadano” (Rodríguez, Castro y Smith, 2014, p. 18). También hacen falta profundos cambios culturales, institucionales e identitarios.

Si bien a la educación formal se le ha asignado un papel importante en la transformación de las prácticas ciudadanas mediante experiencias de reflexión crítica para la ciudadanía activa, también se han reconocido los límites que impone el peso de la verticalidad de las prácticas de la cultura escolar para propiciar, dentro de los centros escolares, la capacidad para problematizar e incidir en la atención a las necesidades comunes a fin de poder pronunciarse e intervenir para la construcción del bien colectivo. Ello plantea, como indispensable, la necesidad de recuperar las buenas prácticas desarrolladas a lo largo de las experiencias comunitarias de intervención educativa desarrolladas por organizaciones civiles de desarrollo social que han propiciado prácticas participativas y de autogestión para la atención de los problemas compartidos.

Poner atención a los dispositivos y estrategias de intervención pedagógica que han permitido a niñas, niños adolescentes asumir su propia voz y su capacidad de acción mediante el diálogo, los acuerdos, la corresponsabilidad y el desarrollo de proyectos colectivos para beneficio de la comunidad, abre un espacio de reflexión para pensar desde ahí la necesaria transformación de las formas de gestión de la convivencia; de las formas de relación con el conocimiento y de la creación de climas de inclusión en el interior de las instituciones educativas. No se pretende con ello la transferencia de prácticas que han operado bajo condiciones muy particulares y muy distintas a las de la cultura escolar. Tampoco se parte del supuesto de que es posible generalizar el uso de estrategias de intervención, pues ello dependerá de la historia, de la cultura y las potencialidades de transformación de cada centro escolar. Si algo

han demostrado las experiencias de educación comunitaria es que no hay estrategia educativa eficaz si no se toman como punto de partida los intereses, las necesidades, las posibilidades y la voluntad de transformación de todos los actores de la comunidad educativa. Llevar la atención hacia estas experiencias educativas pretende ni más ni menos que ofrecer un rico campo de referencia desde el cual ha sido posible demostrar las muchas ventajas de cambiar la mirada hacia la infancia y la adolescencia con el propósito de que, en lugar de ser mero objeto de control, se les ofrezcan condiciones para que, desde su cotidianidad y sus intereses, se pronuncien e interpelen a la sociedad adulta para su propia transformación.

En la experiencia descrita aquí, como en muchas otras, queda claro que, si las niñas, niños y adolescentes cuentan con las condiciones, el acompañamiento y el encuadre necesario, son capaces de formular con claridad y pertinencia los problemas que aquejan a su comunidad y la manera en que les afectan. Por ello, también son capaces de generar e involucrarse en el desarrollo de propuestas muy concretas para contribuir a resolverlos.

Otros estudios (Fernández, 2014 y Fernández, 2015) han revelado que los jóvenes involucrados en diversas formas de acción colectiva pasaron por experiencias formativas en instituciones educativas donde aprendieron a dialogar en asambleas y a cambiar las estructuras cuando estas no funcionaban; aprendieron a escuchar, a recibir críticas y a trabajar en equipo. Estos centros escolares orientados por las pedagogías críticas, siendo incluyentes y tolerantes, propiciaron un sentido de responsabilidad al permitirles tomar sus propias decisiones y asumir las consecuencias.

Con frecuencia los imaginarios en torno a los altos niveles de rendimiento escolar aparecen articulados a climas amenazantes, autoritarios y de exclusión, pero los hallazgos de esta naturaleza generan la necesidad de profundizar en la indagación de prácticas educativas que logran involucrar al propio estudiante en el compromiso con su propio desarrollo desde un vínculo pedagógico que funciona en un contexto de aceptación y acompañamiento

más que de vigilancia y descalificación. Construir ciudadanía en entornos autoritarios, sin la voluntad de cuestionarlos, niega la necesidad de definir y establecer nuevas prácticas frente al “reconocimiento de un entorno social y político en crisis, con altos niveles de inseguridad, violencia, autoritarismo, ilegalidad y sin proyectos compartidos” (Fernández, 2015, p. 25).

Al abrir a los adolescentes la oportunidad de formar parte de experiencias de acción comunitaria, se recupera el papel sustantivo de la relación entre pares en el marco de espacios de interacción horizontal que, al propiciar aprendizajes construidos de manera colectiva, les permiten asumir responsabilidades desde una postura crítica, sensible y participativa ante su realidad.

Propuestas como estas deben procurar crear una identidad cívica propia dentro del plantel, que se pueda proyectar hacia otros ámbitos de la vida cotidiana, formando parte así de lo que he llamado en otros trabajos una ecología educativa para la democracia (Levinson, 2012, p. 100).

Se requiere poner atención a las recomendaciones que ponen el acento en las experiencias de construcción identitaria a partir del desarrollo de comunidades de práctica y aprendizaje situado. En ese sentido hay quienes proponen que “la escuela pública, en tanto 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” (Levinson, 2012, p. 99).

REFERENCIAS

- Acude (2008). *Investigación del programa: “Una comunidad que aprende y participa” Informe Final*. México: Acude.
- Alonso, G. (1997). Participación de los niños y las niñas. En M.E. Linares (ed.), *Los hechos se burlan de los derechos, IV Informe sobre los derechos y la situación de*

- la infancia 1994-1997* (pp. 143-158). México: Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez, Comexani.
- Alonso, J. y Ramírez, J. M. (1997) (coords). *La democracia de los de abajo*. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades-UNAM.
- Arendt, H. (1998). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Bernstein, B. (1996) *Pedagogía, Control simbólico e identidad*. Madrid, España: Morata.
- Castoriadis, C. (2001). *Figuras de lo pensable*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Castro, M.I. y Rodríguez, A. (2012). Pensar la educación ciudadana en el México de hoy. *Perfiles Educativos*, XXXIV.
- Cortés, M.J. (2014). *Tlalana: Autogestión y Jóvenes. Relatos de una experiencia de trabajo con jóvenes*. Tesina de licenciatura. UNAM.
- Cortina, A. (1997). *El mundo de los valores. ética mínima y educación*. Bogotá, Colombia: El Búho.
- Cortina, A. (1998). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Cox, C. (2010). *Informe de Referente Regional 2010. Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados. Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de competencias ciudadana*. Bogotá, Colombia: UNESCO, CERLALC.
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Durand, V. M. (1997). Cultura política de masas y el cambio del sistema político: el papel de la ambigüedad cultural. *Revista Mexicana de Sociología*, 59 (1).
- Easton, J. Q. y Hess, G. A. (1990). The Changing Racial Enrollment Patterns in Chicagos Schools. Chicago Panel. En *Public School Policy and Finance* (pp. 85-96). Chicago, Estados Unidos: Chicago panel on Public School on Policy and Finance.
- Elizondo, A. (2011). Ciencia, Ética y Política. ¿Un nuevo ethos institucional? En *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (2).
- Elizondo, A., Fernández, A.C. y Rodríguez, L. (2002). *La Consulta Infantil y Juvenil 2000*, México: UPN.
- Estrada M.J. (2009). Evaluación de impacto de un centro de innovación educativa (INED) en Chiapas, México. Una mirada desde la evaluación cualitativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (3), 189-206. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num3/art11.pdf>
- Farber, S. (2014). Reflexiones sobre la política prefigurativa. *Nueva Sociedad* (251), Recuperado de http://www.nuso.org/upload/articulos/4029_1.pdf el 20 de octubre de 2014.

- Fernández, A.C. (2010). *Formación, ciudadanía e identidad: voces de la sociedad civil*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Fernández A. C. (2013). New citizenships: Identitary processes of young adults involved in social action. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia RIED IJED*, 4 (2).
- Fernández, A.C. (2014). Formación ciudadana: Jóvenes y acción social. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16 (1), 29-42. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-fdezalatorre.html>
- Fernández, A.C. (2015). Los jóvenes y las nuevas formas de acción colectiva. El caso de la Acampada Sur en el centro de Coyoacán. *Revista Mexicana de Opinión Pública* (18), 71-90.
- García, G. y Micco, S. (1997). Hacia una teoría del preciudadano. En C. Pizarro y E. Palma (eds.), *Niñez y Democracia*. Bogotá, Colombia: Ariel.
- Gluz N. (2013). *Alternativas escolares en movimientos sociales y procesos de subjetivación política. X Jornadas de Sociología*. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Ciencias Sociales-Universidad de Buenos Aires.
- Latapí, P. (2004). La participación de la sociedad en la definición de políticas públicas de educación: el caso de Observatorio Ciudadano de la Educación. *Perfiles Educativos Colaboraciones Libres*, IV, Especial, 27 (107), 7-39.
- Lechner, N. (1998). Nuestros miedos. *Perfiles latinoamericanos*, 7 (13), 179-198.
- Levinson Bradley, A. U. (2012). Reduciendo brechas entre cultura juvenil y cultura escolar docente en América Latina: el desafío institucional para crear una secundaria con sentido. En T. Emilio (ed.), *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires, Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPÉ-UNESCO.
- Linares, M.E. (2007). *Una Comunidad que Aprende y Participa*. México: Acude.
- Lomnitz, C. (2000). La construcción de la ciudadanía en México. *Revista Metapolítica*, 4 (128-149).
- Micco, S. (1997). Hacia una teoría del preciudadano. En C. Pizarro y E. Palma (eds.), *Niñez y Democracia* (pp. 265-266). Bogotá, Colombia: Ariel.
- Nagel, T. (2004). *La posibilidad del altruismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ouviña, H. (2013). La política prefigurativa de los movimientos populares en América Latina. Hacia una nueva matriz de intelección para las ciencias sociales. *Acta Sociológica*, 62, 77-104.
- Ovelar, N. (2005). Educación, política y ciudadanía democrática. A través de la especial mirada de Paulo Freire. *Revista de Pedagogía*, XXVI (76), 187-206.
- Rodríguez, A., Castro, M.I. y Smith, M. (2014). *La construcción de ciudadanía en la educación media superior: un estudio de caso sobre docentes de la UNAM*. México: UNAM.
- Rodríguez, P. G. (1998). La educación ciudadana. Estado del conocimiento. En *Estudio para el diseño de la estrategia de un programa de educación cívica del Instituto Federal Electoral 1998-2000* (pp. 47-122). México: Centro de Estudios Educativos.
- Romo, M. (2012). *La construcción de ciudadanía a partir de proyectos educativos en el espacio escolar en Latinoamérica. El caso del Proyecto Ciudadano en Colombia, Chile y México*. Tesis de maestría en Estudios Latinoamericanos. Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- Smith, M. (2010). *El docente y sus posibilidades de coadyuvar la formación ciudadana. Resultados preliminares de una investigación en la UNAM*, VI Encuentro Internacional de Investigaciones.
- Suzán, E. (1999). *Ciudadanos ausentes, la Educación Cívica como prioridad nacional*. México: Instituto para la Promoción de la Cultura Cívica.
- Torres, R.M. (2001). *Participación Ciudadana y Educación. Una Mirada Amplia y 20 Experiencias en América Latina*. Documento encargado por la Unidad de Desarrollo Social y Educación (UDSE) de la OEA para su presentación en la II Reunión de Ministros de Educación de las Américas, Punta del Este, Uruguay, 24-25.
- Vargas, J. (2000). La construcción de la educación ciudadana. *Revista del Instituto Electoral del Estado de México. Apuntes Electorales*, I (3).
- Vásquez J. Z. (1975). *Nacionalismo y educación en México*. México: El Colegio de México.
- Vélez, H. (2004). *La educación ciudadana en el contexto de la globalización*. Tesis de maestría en Pedagogía. UNAM.
- Verduzco, M. y Tapia, M. (2012). *Organizaciones de la sociedad civil: presentes en las escuelas, ausentes de las políticas educativas*. México: Alternativas y Capacidades.
- Yurén, M.T. (2006). Ciudadanía, democracia y moralidad. La difícil construcción de la personalidad sociomoral en el mundo actual. En I. Castro (ed.), *Educación y ciudadanía: Miradas múltiples*. México: CESU, Plaza y Valdés/UNAM.
- Yurén, M. T. (2013). *Ciudadanía y educación. Ideales, dilemas y posibilidades de la formación ético-política*. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Zorrilla Fierro, M. (2005). *Hacer visibles buenas prácticas. Mientras el debate pedagógico nos alcanza* Mexico: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

CAPÍTULO 6

**¿FORMACIÓN CIUDADANA EN LA VIRTUALIDAD?:
UNA EXPLORACIÓN**

Eurídice Sosa Peinado

¿Dónde y cuándo se forman los ciudadanos del siglo XXI? ¿Hay algún espacio especializado en la *polis*, especialmente en las Ciudades Globales (Sassen, 2000), como la Ciudad de México, San Pablo o Buenos Aires en América Latina,¹ para la formación de contenidos y prácticas de ciudadanía en la globalidad? ¿Existe un tiempo específico en nuestras sociedades para la formación de los futuros ciudadanos?, ¿es la adolescencia o la juventud o la primera infancia o en todos estos momentos? ¿Qué temporalidades están construyendo y reconstruyendo las posibilidades de trayectorias de formación ciudadana? Particularmente ¿cómo se está encarando la formación ciudadana para actuar en los nuevos territorios globalizados desde prácticas de vida ciudadanas? Entre las instituciones que tradicionalmente transmitían elementos de organización de la vida

¹ Las ciudades globales, siguiendo a Saskia Sassen, son los principales centros comerciales y financieros del mundo: Nueva York, Londres, París, Fráncfort, Zúrich, Ámsterdam, Los Ángeles, Hong Kong, entre otros y también se incluyen ciudades con un considerable aumento de magnitud y transacciones financieras, tales como Shanghái, Bangkok, Taipéi, San Pablo, Ciudad de México.

en sociedad, tales como: la familia, la escuela o la comunidad de referencia, ¿de qué manera estas contribuyen o no a la formación de contenidos y prácticas de la vida ciudadana, como redes sociales que sostienen o no las prácticas de vida ciudadana en las ciudades globales? ¿Existen nuevas o las mismas condiciones de materialidad para el ejercicio de la ciudadanía en las ciudades globales? ¿Cuáles son particularmente las prácticas de formación ciudadana a partir del uso e inclusión en las redes sociales? ¿Cuáles son las tendencias y prácticas de la formación ciudadana dentro y fuera de la escuela? y si se están viviendo transformaciones, ¿hacia dónde se dirigen en contenidos y prácticas, en las ciudades globales?

Intentar responder las anteriores interrogantes seguramente correspondería a un esfuerzo de una red de investigación, actividad que supera por mucho las pretensiones del presente texto; sin embargo, es el marco de interrogantes en el cual se inscribe la pregunta que organizó la exploración que a continuación se comunica, en torno a saber:

Si existen o no nuevos espacios y contenidos, en la red, en internet, para la formación ciudadana en el siglo XXI, en especial de los jóvenes, que se están incorporando al ejercicio pleno de la ciudadanía.

En especial una primera etapa de la investigación se ocupa en saber sobre:

¿Cuáles son espacios en la internet de diálogo sobre temas de las ciudadanías de los jóvenes, en la formación de opiniones, para la construcción de prácticas ciudadanas?

LAS CIUDADES GLOBALES ¿NUEVOS ESCENARIOS DE FORMACIÓN DE CIUDADANÍAS?

Uno de los principales escenarios para repensar si existen o no transformaciones en los espacios y contenidos de las ciudadanías

de los jóvenes es el concepto de “ciudades globales” (Sassen, 2000), como son el caso de la Ciudad de México, Buenos Aires, San Pablo en América Latina, que nos plantea nuevas zonas de frontera, dentro de las propias ciudades desde donde se tejen y articulan las acciones globales, de la economía y la política contemporánea. También y por ello, las ciudades globales son espacios en donde se ensayan nuevas formas de vivir en sociedad o la actualización de las existentes, al respecto Saskia Sassen nos propone:

La gran ciudad hoy es el espacio estratégico para una amplia gama de operaciones nuevas de carácter político. Constituye uno de los nexos donde se materializa y se vuelven concretas nuevas reivindicaciones. No necesariamente representa una situación de la mayoría, sino más bien son suerte de zona fronteriza para el surgimiento de nuevas formas políticas (Sassen, 2010, pp. 393-395).

Como resultado de fin de siglo XX y apertura del siglo XXI, en especial de las políticas neoliberales globales, se han acentuado las “ciudades globales” como escenarios privilegiados de innovación de las prácticas políticas, por ejemplo la digitalización de la vida a partir de las formas de crédito y servicios financieros ha tenido repercusiones en todos los órdenes de vida, entre otras consecuencias ha llevado a que:

Las ciudades globales generan no sólo nuevas estructuraciones de poder sino también espacios operativos y retóricos para otros actores políticos hasta ahora sumergidos, invisibles y silenciados (Sassen, 2007, p. 397).

Entre otras micro-transformaciones de la vida de los ciudadanos en las ciudades globales que enlista la socióloga holandesa, en su *Territorio, autoridad y derechos de los ensamblajes medievales a los ensamblajes globales*, se podrían resaltar:

retroceso del Estado benefactor [...] al eliminar una serie de derechos ciudadanos, este proceso reduce la cantidad de interacciones/interdependencias entre

el ciudadano y el Estado... Otro ejemplo, la creciente aceptación de la doble nacionalidad [...]

[...] desplazamiento difuso de la ciudadanía entendida como lealtad en exclusiva hacia otra concepción más práctica de esta institución por parte de los ciudadanos y los estados

[...] las consecuencias algo difusas de clases globales cuya lealtad está más disgregada que un ciudadano promedio [...] la aparición de agentes políticos informales que operan por fuera del sistema político formal [...] y la multiplicación de vocabularios políticos que exceden las dos grandes vías de participación ciudadana: la votación y los juicios contra el gobierno [...]

[...] la ciudadanía postnacional e identidad transnacional, así como las innovaciones formales que suponen el pasaporte de la Unión Europea y el régimen internacional de derechos humanos (Sassen, 2010, pp. 40-402).

Y aunque desarrollar un diagnóstico en todos los cambios de las prácticas de ciudadanía en las Ciudades Globales excede, como ya mencionamos, a los propósitos del texto, sí es el punto de partida para reflexionar y preguntarnos sobre si existen o no nuevos espacios o contenidos en los procesos de formación de las ciudadanías en estas ciudades globales. Por ejemplo, en la Ciudad de México, al margen o en los límites de la formación ciudadana de las instituciones tradicionales de transmisión de las prácticas de vida social como la escuela, especialmente la escuela pública, ¿en qué otros espacios se da la formación para actuar en prácticas de ciudadanías globales o en el ejercicio de las ciudadanías?

¿LOS JÓVENES SE ESTRENAN CIUDADANOS Y DÓNDE APRENDEN A SERLO?

Al respecto, una primera pista para realizar el anterior estudio exploratorio fue localizar las huellas de la formación ciudadana en las actividades de los adolescentes y jóvenes en su actividad en las redes sociales, en los textos, en las imágenes que le son significativas al

respecto (Feixia, 2015; Martín Barbero, 2017; Cobos, 2016); como nativos digitales en la internet, interrogar si existen o no procesos o elementos de formación ciudadana en su accionar en las redes sociales, y sobre cuáles contenidos existe una insistencia y si convocan a la realización, por ejemplo, de prácticas de vida y participación de ciudadanías globales.

Así apareció, como un primer ambiente de la indagación y como primera pista, el buscar en los textos e imágenes en las redes sociales contenidos que aludieran a la formación de ciudadanías o a prácticas de las mismas. Para ello, se optó por una primera exploración, sobre la actividad en redes sociales de jóvenes en el primer semestre del 2015, la determinación se realizó con base en que durante ese semestre sería el escenario previo a que por primera vez 18 millones de potenciales jóvenes participaran en una elección federal. Llegando a una cifra récord nacional de incorporación potencial de los jóvenes al ejercicio del voto, para la elección de representantes a la Cámara de Diputados y otras instancias de representación estatales y locales, dependiendo de la entidad de residencia.

Esto me hizo suponer que era un lapso temporal pertinente para el estudio exploratorio el primer semestre de año del 2015, por ser el momento en que se podría suponer:

- a) Mayor efervescencia de comunicación entre sus pares y familiares para confirmar o modificar sus preferencias electorales.
- b) Preparación y obtención de información que confirme o modifique su actuar electoral, por ejemplo, para construir su definición de votar o no votar.
- c) Evaluación de las actuaciones en las elecciones federales, que supondrían una mayor circulación de información, polos de diálogo y debate en torno al propio proceso electoral y a la vida ciudadana.
- d) Posibilidades e imposibilidades de espacios de la participación ciudadana y de convocatorias de acción de los jóvenes.

Al respecto, el INE, como la institución estatal encargada de organizar los procesos electorales, señala que en 2015:

18 millones de jóvenes votarán por primera vez, es decir, casi el 22% del padrón electoral estará compuesto por personas de 20 años cuenta bajo que no sólo podrán ejercer el principal derecho político y prerrogativa ciudadana reconocida constitucionalmente; sino que, por los elementos de experiencia, opinión pública, crisis de partidos políticos e instituciones, corrupción y hasta tendencia de desinterés, comenzarán en el dilema de votar o no votar (Gómez, 2015).

El primer ambiente digital por indagar fueron las redes sociales, en especial Facebook y Twitter, para buscar los textos e imágenes portadores de los contenidos y elementos referidos a la formación de ciudadanías, tales como:

1. razones para votar o no votar;
2. proposición y análisis de la oferta electoral, en especial posicionamiento de preferencias partidarias;
3. agenda de temas públicos;
4. posicionamiento frente a temas emergentes: violencia y corrupción;
5. valoración de acceso a la información y medios de comunicación para el ejercicio de la ciudadanía, entre otros.

Así que un primer hallazgo fue la identificación de tensiones diversas en torno a la formación y la acción ciudadana de los jóvenes:

1. Una primera tensión, interesante a destacar, es en torno a la disposición de la información para la acción y el debate electoral disponible para los jóvenes, ya que, paradójicamente, en el año 2015, en los primeros meses previos a la votación federal, existía poca o nula actividad explícita y deliberada en las redes sociales que diera cuenta de pronunciamientos

o manifestaciones de interés por votar de parte de los jóvenes. El análisis o toma de postura en los 30 sitios personales explorados era como invisible, a pesar de estar inundados de propaganda electoral en las mismas redes sociales, como inserciones pagadas en el mismo Facebook, por ejemplo, de parte de los candidatos involucrados en la renovación de la Cámara de Diputados. Ello contrasta con la nulidad de textos e imágenes relacionadas con una toma de postura en torno a la oferta electoral. El primer muestreo de las páginas de Facebook y Twitter de 30 jóvenes de bachillerato no aportó referentes suficientes de textos o iconos analizables, por la nula explicitación de un debate o interés por la oferta electoral; por ejemplo, ¿por qué votar o no votar? o ¿por quién? Ello condujo a una segunda pista de indagación, al ser esta primera apuesta un camino de poco contenido analizable, que más adelante expongo.

Sin embargo, en el otro extremo de dicha tensión, vemos cómo los jóvenes refieren en diferentes estudios que se viven y están saturados de información de los candidatos en las mismas redes sociales, en las cuales no se transparentan o no hacen explícitas sus posturas y posicionamiento en sus políticas con respecto a los jóvenes.

La Encuesta Nacional de Cultura Política, realizada por un grupo de investigadores del Colegio de México para el INE, señala que:

A pesar de la popularidad alcanzada por los medios interactivos como redes sociales, páginas Web y correos electrónicos, la confianza que se deposita en ellos es menor. También esto puede atribuirse a que no todos los jóvenes tienen acceso directo y cotidiano a estos medios, ni manejan las destrezas necesarias para utilizarlos en todas las opciones que ofrecen. Internet, las páginas de Facebook, Twitter, redes sociales y similares, páginas Web de candidatos despiertan confianza solo en 24 a 23% de los entrevistados. Las mujeres prefieren las redes sociales,

Facebook y Twitter, mientras que los hombres muestran una mayor inclinación por los correos personales y la consulta de páginas Web (Gómez, T., 2012, p. 48).

De manera que la tensión existe entre la inundación de información electoral en las redes sociales de las cuales son usuarios y la falta de un debate explícito o dialogo explícito por parte de los jóvenes para definir su acción en tanto ciudadanos.

2. Una segunda tensión es la referida al entusiasmo e interés por ir a las urnas de los votantes primerizos, por lo menos en sus dichos y declaraciones en las encuestas, al mismo tiempo que, en términos de datos duros, son justamente los jóvenes los que se identifican como los electores que menos votan, como lo afirman el Estudio Censal de Participación Ciudadana del 2012:

Los más altos niveles de participación se concentran en la población de 40 a 79 años, mientras que los mayores de 80 años y los jóvenes de 20-39 años tienden a participar menos. **Sin embargo**, la excepción a la regla de la falta de participación juvenil la fijan justamente los primero votantes, ya que los jóvenes que ejercen por primera vez su voto alcanzan niveles de participación muy cercanos al promedio, es decir, los jóvenes de 18 a 20 años que votan por primera vez, estadísticamente, participan porcentualmente como lo hacen los mayores de 40 (Gómez, F., 2015).

Esta segunda tensión se hace más compleja con la evaluación política del horizonte de participación de los jóvenes, ya que, como documenta la Encuesta Nacional de Valores en Juventud, elaborada por el Instituto Mexicano de la Juventud y el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México:

45 por ciento de los muchachos encuestados no simpatiza con ningún partido político. De la muestra alcanzada por el ejercicio, 31 por ciento manifestó no tener interés alguno por la política; 19.5 por ciento cree que los candidatos electos no cumplen lo que prometen en campaña, y sólo 15.6 por ciento piensa que el ejercicio de la política es muy importante, mientras para 22.1 por ciento apenas tiene algo de importancia (Garduño, 2015, p. 31).

3. Una tercera tensión a resaltar refiere a la multiplicidad de espacios para la formación y acción de práctica ciudadana de los jóvenes, que, aunque tienen diversidad de acceso a medios y recursos para construir su opiniones y acciones ciudadanas, hasta 2012 la mayor confianza continúa depositada de parte de los jóvenes, en los noticieros televisivos, como reporta la “Encuesta sobre cultura política de los jóvenes” que, entre otros datos aportados por los encuestados, nos revela que:

La televisión es el medio más popular: lo ve más de 95% de la población joven. Las diferencias surgen en relación con el tipo de programación. A la pregunta: ¿Qué tipo de programación ve con más frecuencia en la televisión?, lo que más se ve son telenovelas (34%). En este rubro la diferencia por género es muy grande: los hombres solo 11% mientras que las mujeres 55 por ciento. Los hombres prefieren los noticieros (29%), lo mismo que los programas deportivos (33%). La diferencia con las mujeres es muy grande: solo 17% ve noticieros y apenas 2%, programas deportivos (Gómez, Tejera y Aguilar, 2012, p. 44).

El principal espacio o escenario de la información para todo tema y posible para la formación y acción ciudadana, en la Encuesta de Cultura Política de 2012, continúa siendo el consumo cultural de la televisión y, específicamente lo puntualiza, los jóvenes encuestados, que le dan mayor confiabilidad a los espacios de noticieros informativos, como se afirma:

Para los jóvenes de ambos sexos los noticiarios de televisión ofrecen la información más confiable (53%), en segundo lugar, están los programas televisivos de opinión (46%) (Gómez, Tejera y Aguilar, 2012, p. 47).

PARODIAS DE NOTICIEROS HECHAS POR LOS YOUTUBERS: ¿NUEVO ESCENARIO DE FORMACIÓN DE CIUDADANÍAS?

El análisis de las tensiones antes mencionadas nos llevó a un segundo escenario de indagación o apuesta del presente estudio exploratorio, ya que las redes sociales, por las tensiones antes mencionadas, no eran un lugar explícito de fácil identificar de los contenidos y espacios en la formación ciudadana, entonces apareció una segunda pista resultado de conversaciones y entrevistas con estudiantes de secundaria y bachillerato, que dieron pauta a buscar en la Internet otros espacios de consumo cultural que fueran referente de la acción y prácticas de vida ciudadana, y apareció un segundo escenario, para saber dónde dialoga sobre ser ciudadano en la Internet. YouTube aparece como uno de los principales sitios de acceso abierto de consumo y producción de videos.

Los productores y consumidores de videos, también llamados, por el filósofo Néstor García Canclini como “*prosumidores*” y que se identifican o autonombran como “*youtubers*”, son mayoritariamente jóvenes. En la presente década los jóvenes abren un canal en YouTube, donde periódicamente publican, algunos semanalmente otros con otra temporalidad, a manera de diario digital que hace una comunicación o un relato en primera persona donde la principal imagen es la del propio narrador.

Este movimiento cultural de productores y consumidores, “*prosumidores*”, de videos de múltiples temas, que son identificados como Comunidad “YouTube”, es global, existe en muchos países en la presente década, prácticamente en la mayoría de nuestro

continente y en diversas lenguas. Las comunidades de *youtubers* en español y portugués son muy amplias; hablamos de redes de miles y en algunos casos de millones de usuarios registrados habitualmente en un canal, que estructuran comunicaciones de los tópicos más variados y son *retwiteados* o colgados en las bibliografías de Facebook con regularidad, como una pista, al copiar y pegar dichos videos de lo que están escuchando y comentando con sus pares y familiares, para tomar una postura electoral y ciudadana. Ese fue realmente el único indicio de alguna manera de incorporarse a un debate que fue posible localizar en Facebook y Twitter. Por ejemplo, el copiado y pegado de cápsulas que comparten o retwitean de “Pulso de la República”, elaborada por un *youtuber* llamado Chumel Torres, que haciendo la parodia de un noticiero televisivo, coincide con el tipo de formato que más consumen televisivamente los jóvenes. El noticiero tiene una amplia circulación de usuarios que en algunos videos llegó a miles o a un millón de usuarios en el primer semestre del 2015.

Los *youtubers* conceptualizados como “*prosumidores*”, de acuerdo con las reflexiones propuestas por García Canclini y Martín Barbero, poseen este doble carácter de jóvenes que son activos consumidores de la red y asiduos productores al mismo tiempo que tematizan todo tipo de aspectos y dialogan o reciben interrogantes y comentarios de sus seguidores, van subiendo sus videos contextualizándolos a propósito de acontecimientos y fechas del año, con contenidos que son pertinentes para el perfil de sus contemporáneos seguidores.

En atención a las coordenadas del estudio exploratorio, se eligieron para el análisis de la producción semanal tres casos de *youtubers*, que en el primer semestre del 2015 incorporaron en sus contenidos las elecciones y la actividad ciudadana realizada por jóvenes.

La mayoría de los autores que participan en las diversas comunidades *youtuber*, en este formato de diarios electrónicos, definen un tópico y suben un video breve que en general no excede los cinco minutos. Estos videos usan una narrativa digital en torno a un tema, o al respecto de vivencias semanales o respecto a cómo

realizar una actividad o tarea específica, entre otras posibilidades. La facilidad de analizar sus contenidos y formatos es porque se trata de recursos disponibles en la red en YouTube de acceso libre para poder consultar sobre las opiniones de los jóvenes y adolescentes respecto de todo tipo de temas y, en este caso, de acuerdo con nuestro interés, buscar contenidos sobre prácticas ciudadanas, particularmente de participación electoral de los jóvenes, que era el debate particular de la temporalidad seleccionada. Fue ahí que apareció un tercer ajuste o apuesta de análisis para realizar el estudio exploratorio que en esta ocasión presento, ya que la mayoría de *youtubers* parecía que tampoco se interesaba mucho, en la mayoría de sus contenidos semanales, por tomar postura, debatir o dialogar sobre contenidos explícitos en torno a temas electorales y de formación y práctica ciudadana. En un primer recorrido por los canales de diez o doce *youtubers* a lo largo de sus producciones semanales del primer semestre de 2015, fue posible localizar canales con más de diez mil seguidores. La mayoría de los comentarios eran alusiones (en los casos en los que aparecía la imagen de “políticos”) con carga negativa, en todos los aspectos como personas, por sus prácticas, por sus actividades. Esos mensajes son compartidos con independencia de la postura o actividad que realice es una “ofensa”.

Sin embargo, fue muy revelador que, aunque no aparecían como contenido regular, circulaban en formato de video y por canal de YouTube “Parodias de noticieros televisivos” de *youtubers* y twitteros que eran comentadas, subidas a sus páginas o comentadas y vueltas a copiar una y otra vez en las páginas personales de los jóvenes de Facebook o Twitter.

Estas parodias de los programas televisivos realizadas por *youtubers* eran videos de 20 a 30 minutos, similares a un formato noticioso, que se publicaban una o dos veces a la semana, que, en el periodo del primer semestre del 2015, eran de acceso abierto y sujetas a convertirse en contenido que se consumía o copiaba y circulaba en torno al proceso electoral, participación y prácticas de vida de los jóvenes ciudadanos.

Las referencias explícitas a la vida electoral y a la participación ciudadana en el país eran el contenido fundamental en estas parodias de noticieros elaboradas por *youtubers* en formato de videos, por un comentarista central y subidos para mantener su acceso abierto, público, por medio de canales de YouTube. Estas parodias se constituyeron en fuente, en referente de no poco impacto. El número de suscripciones que tenían, por ejemplo, Chumel Torres o El Pulso de la República, era de más de un millón de suscriptores, o el de Sandy Coben y su Comando Informativo, a partir de su personaje Lobita Aristegui, con más de cincuenta mil usuarios permanentes. Ello dio lugar a un análisis más puntual de los formatos como espacio virtual, para contar con un primer horizonte de los consumos y circulación de contenidos de análisis político de los jóvenes mexicanos. Se exponen a continuación los resultados de esta primera caracterización:

a) El caso de Lobita Aristegui en Comando Informativo.

Es una parodia femenina con formato de noticiero producido por Sandy Coben, bajo el nombre de “Comando Informativo”, que semanalmente produce su propia parodia noticiero a partir de un personaje llamado “Lobita Aristegui”. El espacio es un noticiero donde, como en los formatos televisivos, se hace una entrada con noticias principales. Al respecto del periodo electoral, los meses previos a abrir una sección especial que acompañó, dio elementos, opiniones y debates de qué y cómo participar; el nombre de la sección semanal fue “#Ni a quien irle 2015”.

Es interesante observar cómo en esta sección se aporta información y opinión respecto al proceso electoral. Por ejemplo, en el programa del 28 de abril del 2015 titulado “Labios de Kylie Jenner y realeza mexicana”, para introducir dicha sección el personaje Lobita Aristegui (2015) señala:

Al minuto 4:59[...] Dos mil quince es un año muy importante para nuestro país a nivel electoral y el equipo de Comando Informativo llevará a usted la

mejor cobertura de estas elecciones y para quien no tenga la más remota idea de que qué pin... elecciones hablamos, el próximo 7 de junio se elegirán 2051 puestos de elección popular en nuestro país, entre ellos 9 gobernadores, 300 diputados federales y 639 diputados locales y 887 alcaldes: Durante las elecciones tendremos el placer de disfrutar de 144 spots cada minuto, con un total de 12.5 millones de comerciales, muchos de los cuales serán videos musicales que llegan a niveles épicamente nacos[...] ¡¡¡se va poner sabrooooo!!!

En el anterior mensaje de la sección #Ni a quien irle 2015, es claro que hubo trabajo de investigación que está estructurado y que el guion fue elaborado con sentido periodístico, de manera que en la mecánica de cada video noticiero, se detecta la intención de aportar información o contextualizar, para después introducir un elemento de comentario o crítica. Por ejemplo, la anterior introducción, además de presentar la sección, sirve para describir la iniciativa 3 de 3, impulsada por Cámaras Empresariales, para explicar por qué solicitara los candidatos la transparencia al declarar sus ingresos previos a la elección y si existe o no conflicto de intereses con ciertos temas. Después de dar los anteriores datos explica cómo sólo .07% de los posibles representantes han realizado dicha declaración.

De manera que, aunque no se pierde la oportunidad de criticar la actuación de diversos candidatos, no se concentra en un partido o en una tendencia, sino a la larga todos reciben fuertes críticas en el espectro de elegibles en el 2015, en consecuencia, es coherente y transparente con su consigna #Ni a quien irle.

Finalmente, en el seguimiento de los contenidos de las semanas previas a las elecciones, se ve un cuidadoso tratamiento y preparación de los contenidos del programa, ya que da información sistemática y de todas las opciones electorales en las semanas previas, tratando de dar un panorama del comportamiento político de los partidos en diferentes estados y temáticas. Es una posibilidad para tener un panorama crítico de la actuación de los partidos políticos. A pesar de la escasez de propuestas y de análisis prospectivo en los mensajes del programa, al cierre de cada Comando Informativo en

el periodo analizado, se convoca alguna acción práctica, desde ayuda a los que vivieron un tornado, hasta participación en problemas comunitarios o sociales. Esta convocatoria a la acción de cierre de cada programa es un sello muy particular de esta parodia informativa, en el horizonte de los *youtubers*, ya que además de que revela una visión proactiva, independiente de lo ácido de las críticas, hay un llamado a la acción práctica ciudadana y apelando a aquellos a quienes les haga sentido entre su audiencia. Esto propicia un aprendizaje práctico de las posibilidades de vínculos y relaciones a partir de la confluencia de las acciones.

El sitio de Comando Informativo tiene más de once mil inscritos, que no especifica las fuentes de financiamiento, pese a que es evidente que la conductora está ocupada como profesional en ello. Tal vez quizás por el tipo audiencia, se puede deducir que recibe algún nivel de apoyo de parte del mismo YouTube, pero eso no es muy transparente dada la ausencia de signos o imágenes de fondo.

En el mismo formato de YouTube, al término de cada video, existe una zona de comentarios que no es muy significativa con relación al número de inscritos, ya que, de manera regular, se pueden leer entre 30 y 50 comentarios, que su mayoría son muy escuetos y totalmente extremos: los que están muy de acuerdo con la comentarista y contenidos y los que la consideran una copia, por ejemplo del Pulso de la República, que es el siguiente caso que analizamos.

b) Caso Chumel Torres y el Pulso de la República.

Quizás es la parodia de contenido político más exitosa en este sexenio en YouTube México, pues tiene más de un millón de suscritos y en las semanas previas a las elecciones fue el único espacio informativo, particularmente en Internet, que pudo entrevistar a la mayoría de candidatos independientes que resultaron ganadores y, aunque también entrevistó a otros integrantes de partidos políticos, fue muy notorio que el espacio, interés y seguimiento explícito fue en torno a los candidatos independientes, particularmente a El Bronco en Nuevo León, a Kaguachi en Guadalajara y a Clouthier.

De manera similar al anterior caso de la parodia realizada por el personaje de Lobita Aristegui, el Pulso de la República, también se autoidentifica como un programa cómico de parodia de contenido político, similar a los contenidos de un noticiero televisivo y en un canal de YouTube. Tiene de manera similar al anterior, un formato parecido a un noticiero televisivo con: a) entrada que da un panorama de los principales temas, que se van abordando paulatinamente, b) reportajes o acontecimientos especiales, c) en algunos casos entrevistas y un cierre más editorial del programa. El estilo es directo y ágil, y cuentan con recursos tecnológicos más profesionales que se muestran en la calidad de edición, en un formato muy profesional, como lo afirma su conductor, ya que ha sido preocupación de él mismo y sus compañeros iniciales de equipo, que, al ser ingenieros profesionales, su preocupación en la calidad de la transmisión es constante. Muchas veces el fondo del programa es un collage de superhéroes y personajes de series televisivas, lo cual muestra los contemporáneos a los cuales van dirigidos: a los nacidos en la última década del siglo XX y en el siglo XXI, su principal audiencia. La frecuencia de las emisiones es de dos programas semanales, que implican un guion de investigación del tema. Como lo revela su conductor Chumel Torres, es necesaria la lectura y análisis de la prensa escrita de manera sistemática, de más de seis publicaciones diarias y otras fuentes de información. El formato consiste en presentar la información y luego comentar de manera humorística, quizás ello es muy importante, ya que recupera la comedia política realizada por personajes como Cantinflas, Andrés Bustamante o los programas estadounidenses de política, en los cuales se hace explícito el acceso a la crítica y formación política a partir del humor, esta es una línea muy compleja que se teje entre la canalización de los sucesos y la reflexión del acontecimiento.

Esta pista sobre el humor que se presenta en el fondo de cada video, del Pulso de la República con superhéroes o personajes de cómics o caricaturas, que han acompañado a las generaciones en la infancia y adolescencia, a los que en ese momento estaban

cumpliendo la mayoría de edad o lo habían hecho recientemente, les aportaba información clave de la información expuesta y contenidos. Al respecto podría resultar importante desarrollar, en un segundo momento de esta indagación exploratoria. Este segundo momento podría aprovechar el hecho de que, a partir del siguiente primer semestre del 2018, se presentará la ocasión de que ahora más de 24 millones de jóvenes votarán por primera vez por presidente de la República, a partir de la opinión de los consumidores. Quizás un dispositivo de indagación a partir del debate de grupos de reflexión o grupos focales podría conformarse un escenario para analizar qué tanto el consumo de los *youtubers* los convoca a un humor que trivialice los acontecimientos, que confirme la naturalización del proceder y argumentación de los políticos o de ciertos agentes e incluso de la apatía como resistencia ciudadana. Ello nos puede ofrecer más pistas respecto a lo referido por Richard Sennett, en su reflexión sobre el declive del hombre público. Esto nos abre a la reflexión acerca de que, en las arenas movedizas de nuestras sociedades, el actuar sobre lo público puede ser el ámbito del debate a realizar con los consumidores habituales de la serie.

Frente a este panorama se abren más encrucijadas e interrogantes que respuestas acerca de qué es hoy ser ciudadano como habitante de la polis global contemporánea.

Desde la escuela, los educadores nos preguntamos dónde se aprende el ser y el hacer del ciudadano. Hoy es tan sofisticado participar y ejercer el pleno derecho ciudadano, poder opinar y construir rutas de gobernabilidad de estatalidad en nuestras sociedades (Dávalos, 2014), que es necesaria una formación de aprendizajes intencionados frente a lo que ahora se ofrece como otro agente o ambiente que se suma a las interacciones o diálogos en los cuales participan los jóvenes como espectadores, como son estas series elaboradas por los *youtubers*; se abre así otro escenario más de debate de la ciudadanía.

Frente a la pregunta sobre cómo ser ciudadano joven en las ciudades globales cuando ha declinado la función de lo público

(Sennett), se destacan, entre otras conclusiones preliminares resultado de este primer estudio exploratorio, las siguientes:

1. Existen nuevos espacios virtuales para explorar qué es lo que aportan a la formación y análisis de prácticas de vida ciudadana como efecto de la virtualización de nuestra vida para la mayoría de ciudadanos (Castells, 2005). Uno de ellos, son las producciones de parodias noticiosas en canales de YouTube para el consumo digital de los jóvenes mexicanos. No conocemos aún su grado de penetración e influencia específica, pero, definitivamente, es esta una tarea investigativa a desarrollar una vez que hemos constatado la necesidad de su inclusión en el análisis.
2. La particularidad de contenidos a partir del humor político de los *youtubers*, por lo menos de los dos casos analizados, es que pone a discusión una visión crítica de la función de los políticos federales, estatales y locales. De manera particular, en la coyuntura del primer semestre de 2015, esta fue la palestra para los candidatos independientes.
3. Este tipo de espacios digitales para el análisis político humorístico, no suplen sino incorporan elementos a la actividad de diálogo y de discernimiento que los jóvenes hacen con sus pares, su familia y sus comunidades de referencia, que, continúan siendo los espacios y vínculos donde, de acuerdo con las encuestas nacionales de comportamiento político, se establece que dichos espacios y vínculos de primera referencia: amigos, familia y territorio que se habita, continúan siendo los espacios de convivencia donde construyen sus principales referentes de prácticas ciudadanas.
4. Las diferentes tensiones puestas en juego, sobre todo para los votantes primerizos, se presentarán nuevamente al interior de marco de conflictos de la coyuntura del primer semestre del 2018, por ello los dispositivos de indagación al respecto serán valiosos, pues habrá 24 millones de primeros

votantes a la elección de un presidente de la República y por su importancia puede ser definitorio en la obtención de resultados, si es que se logra que voten y se incide en la orientación de sus opciones.

5. Los jóvenes habitantes de las ciudades globales, con su actividad digital en las redes sociales, están diversificando sus referentes para su actuación y comprensión de la vida ciudadana, pero no sabemos más en lo específico, por ejemplo, la importancia y contenidos en una elección presidencial. Por ello es importante continuar el seguimiento del espectro de escenarios y ambientes de formación para la vida ciudadana a partir de los cuales los jóvenes están ampliando sus referentes informativos y formativos para la práctica de su vida ciudadana.

REFERENCIAS

- Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona, España: Paidós.
- Bruner, J. (2009). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (2012a). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, España: Visor.
- Bruner, J. (2012b). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Buenos Aires, Argentina: Gedisa.
- Castells, M. (2005). *La sociedad Red*. Volumen 1. Madrid, España: Alianza Editores.
- Coben, S. (7 de mayo de 2015). Comando Informativo EUROPA ANTI-GAY, #UBERSEQUEDA, NARCO POLITICA [videoblog]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=UXWfmPdGJJU> el 10 de julio de 2017.
- Coben, S. (15 de mayo de 2015). Comando Informativo EUROPA ANTI-GAY, #UBERSEQUEDA, NARCO POLITICA [videoblog]. Recupe-

- rado de <https://www.youtube.com/watch?v=oYWJKvs4dWo> el 10 de julio de 2017.
- Coben, S. (20 de mayo de 2015). Comando Informativo #UBERNOPARA, PATO ZAMBRANO Y BRUCE JENNER. [videoblog]. Recuperado de https://youtu.be/_BrnOw56iR0 el 10 de julio de 2017
- Cobos, C. (2016). *La innovación pendiente*. Montevideo, Uruguay: Penguin Random House.
- Cobos, C. y Morac, J. (2011). *El aprendizaje invisible*. Barcelona, España: Publicacions i Edicions Universitat de Barcelona.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid, España: Morata.
- Feixia, C. (2015). *De la generación @ a la # generación. La juventud en la era digital*. Barcelona, España: Editorial Nuevos Emprendimientos Editoriales.
- García Canclini, N. (2012). *Consumidores y ciudadanos*. México: Penguin Random House.
- García, N., Cruces, F. y Uriaga, M. (2012). *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales*. Madrid, España: Ariel/Fundación Telefónica.
- Garduño, R. (2015). *Los partidos, causa de apatía en jóvenes para participar en política*, en La Jornada del 15 de febrero 2015, en su versión digital en <https://www.jornada.com.mx/2015/02/15/politica/005n1pol> consultado el 10 de julio de 2017.
- Gómez, F. (2015). Jóvenes determinantes en #Elecciones2015: A quién seguirle el paso. *SDPnoticias.com* Recuperado de <https://www.sdpnoticias.com/nacional/2015/04/27/jovenes-> en junio de 2017.
- Gómez Tagle, S., Tejera, H. y Aguilar, J.(2012). Informe de encuesta “La cultura política de los jóvenes en México” para Instituto Federal Electoral. *WEB de COLMEX*. Recuperado de <http://culturadelalegalidad.org.mx/recursos/Contenidos/Estadsticas/documentos/La%20cultura%20politica%20de%20los%20jovenes%20en%20Mexico.pdf> el 10 de julio de 2017.
- Martín Barbero, J. (2003). *De los medios a la mediación. Comunicación, cultura y hegemonía*. Bogotá, Colombia: Convenio Andrés Bello.
- Martín Barbero, J. (2017). *Jóvenes. Entre el palimpsesto y el hipertexto*. Barcelona. Editorial NED.
- Mc Kernan, J. (1999). *La investigación, acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid, España: Morata.
- Morduchowicz, R. (1996). *Para pensar la comunicación en América Latina: comunicación, cultura y sociedad*. (1996). León, México: Universidad Iberoamericana.
- Morduchowicz, R. (2004). *El capital cultural de los jóvenes*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Prensky, M. (2004). *Nativos e inmigrantes digitales*. Recuperado de [https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf) el 10 de julio de 2017.
- Ruiz, A. y Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Sassen, S. (2000). *La ciudad global: Nueva York, Londres, Tokio. Geografías siglo XXI: Serie espacios de teoría y reflexión*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Universitaria.
- Sassen, S. (2007). *Una sociología de la globalización*. Buenos Aires, Argentina: Katz Editores.
- Sassen, S. (2010). *Territorio, autoridad y derechos de los ensamblajes medievales a los ensamblajes globales*. Buenos Aires, Argentina: Katz Editores.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudios de caso*. Madrid, España: Morata Ediciones.
- Torres, C. [El Pulso de la República] (5 de marzo de 2015). [Videoblog] Carmen Salinas de Gortari- Pulso de la República. Recuperado de <https://youtu.be/yhMcvumtg8> el 10 de julio de 2017.
- Torres, C. [El Pulso de la República] (5 de marzo de 2015). [Videoblog] Entrevista “El Bronco”. Recuperado de <https://youtu.be/ksHcWwJFpWE> el 10 de julio de 2017.
- Torres, C. [El Pulso de la República]. (2015). [Videoblog] Entrevista Pedro Kumamoto - El Pulso de la República. Recuperado de <https://youtu.be/y-6mdivA728> el 10 de julio de 2017.

ACERCA DE LAS AUTORAS

Marcia Smith Martins

Es maestra en Sociología por Flacso/Santiago de Chile y licenciada en Ciencias Sociales por la Universidade de São Paulo/USP. Es investigadora jubilada del área Educación y Diversidad del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación IISUE/UNAM y actualmente es miembro del Seminario de Investigación Ciudadanía, espacios formativos y inclusión social, un colectivo interinstitucional con sede en el IISUE/UNAM. Sus temas de estudio se ubican en el área de análisis de los procesos e instituciones educativas en las sociedades complejas con énfasis en la relación entre trabajo, identidad y ciudadanía. Sus publicaciones recientes incluyen: *La construcción de la ciudadanía en la educación media superior*, en colaboración con Ines Castro y Azucena Rodríguez (México, IISUE/UNAM, 2014); *La escuela pública en México y la definición incierta de la nación*, en colaboración con Inés Castro (Cuadernos CEDES núm. 83, Universidad de Campinas, 2011); *Construcción de ciudadanía en la escuela. Problemas del presente*, en Bittencourt y Corvalan, *Américas y culturas* (Buenos Aires, Biblos, 2009).

Azucena Rodríguez Ousset

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba. Ha sido profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y formó parte del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt. Es miembro del Seminario de Investigación “Ciudadanía, espacios formativos e inclusión social” del IISUE-UNAM. Sus líneas

de investigación son: el pensamiento moral y político educativo de J. J. Rousseau y educación ciudadana. Ha publicado libros como autora y coautora y artículos en libros y revistas especializadas, algunos de cuyos títulos son: *Diccionario iberoamericano de filosofía de la educación* (México, FCE, 2016); *La construcción de ciudadanía en la educación media superior. Un estudio de caso sobre docentes de la UNAM* (México, IISUE-UNAM, 2014); *Presencia de J. J. Rousseau en el pensamiento educativo del liberalismo mexicano* (Córdoba, Argentina, UNC-FFYH, 2005); *El maestro y la educación ciudadana, escenarios e imaginarios* (en *Educación y cultura, un debate necesario en América Latina*, México, IISUE-UNAM, 2012).

María Inés Castro

Doctora en Sociología por la UNAM. Se desempeñó como investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación y docente de la FFYL de la UNAM. Coordinó la sección México de la Red Internacional de Investigadores sobre Educación, Política y Cultura en América Latina. Es miembro del Seminario de Investigación Ciudadanía, espacios formativos e inclusión social, IISUE-UNAM. Líneas de investigación: educación y ciudadanía; políticas de igualdad en el sistema educativo. Entre sus publicaciones se encuentran: *La construcción de ciudadanía en la educación media superior. Un estudio de caso sobre docentes de la UNAM* (México, IISUE-UNAM, 2014); *Educación y cultura, un debate necesario en América Latina* (México, IISUE-UNAM, 2012); *La educación de los jóvenes, ciudadanía e inclusión*, en *Educación y política en América Latina* (Buenos Aires, UNCPBA, 2014); *Pensar la educación ciudadana en el México de hoy* (*Perfiles Educativos*, Número especial, 2012).

Lesvia Oliva Rosas Carrasco

Doctora en educación, con experiencia en investigación y en docencia. Sus líneas de investigación han sido: educación en matemáticas, educación de adultos en el medio rural, educación secundaria en el medio rural y específicamente, escuelas multigrado, y formación y desarrollo profesional de maestros de educación primaria. Entre sus últimas actividades académicas están el haber sido asesora del proyecto de investigación: *Sistematización de experiencias exitosas en educación intercultural en el sureste mexicano*. El programa en Yucatán: ¡Vamos a aprender maya!, Maestros que hacen historia SEP/SEB/Conacyt. De 2009 a 2012 tuvo a su cargo la dirección del proyecto Red de Profesionales de la Educación Indígena, de la Dirección General de Educación Indígena de la SEP.

Diana Carbajosa Martínez

Licenciada en Sociología y Maestra en Sociología por la FCPyS de la UNAM, becaria del Conacyt en el Programa de capacitación para la investigación educativa y la formación de profesores universitarios en ciencias y técnicas de la educación. Cursó estudios de doctorado en Ciencias de la Educación en la UNED, Facultad de Educación, España. Investigadora adscrita al Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), en el área Diversidad, Sociedad y Pedagogía; línea de investigación: educación para la democracia y métodos cualitativos de investigación. Publicó *Debate sobre paradigmas en la evaluación educativa* (*Revista Perfiles Educativos* núm. 132, tercera época, vol. XXXIII, 2011); *Aspectos críticos de la evaluación cualitativa* (en P. Ducoing, *Pensamiento crítico en educación*, México, UNAM-IISUE, 2007). Actualmente imparte las asignaturas de Educación para adultos I y II y Seminario de tesis I y II en el SUAYED de FFYL de la UNAM.

Ana Corina Fernández Alatorre

Licenciada en Psicología con especialidad en psicología social. Maestra y doctora en Pedagogía. Experiencia docente en diversas universidades de México y Centroamérica. Ha trabajado como activista y asesora en defensa de los derechos humanos. Investigadora integrante del Sistema Nacional de Investigadores en la línea de Jóvenes y Construcción de Ciudadanía. Actualmente trabaja en la UPN, Unidad Ajusco, en la línea de Construcción C ciudadanía. Ha publicado material didáctico para niños y docentes, así como libros y artículos con reportes de investigación. Sus últimos artículos publicados son: Para pensar la educación política y El estudio de la violencia escolar: Breves reflexiones.

Eurídice Sosa Peinado

Es docente investigadora de la UPN, Unidad Ajusco, desde 1986 a la fecha, y labora actualmente en el Área Académica Tecnologías de Información y Modelos Alternativos, como integrante del Cuerpo Académico Subjetividad, Tecnología y Educación. Realizó la licenciatura en Sociología en la UNAM y la Maestría en Educación con énfasis en Innovación Educativa en la Universidad La Salle. Es candidata a doctora en Ciencias y Humanidades para el Desarrollo de la Interdisciplinariedad de la UNAM/UAdC.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Esteban Moctezuma Barragán *Secretario de Educación Pública*
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectora*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Académica*
Karla Ramírez Cruz *Secretaria Administrativa*
Abril Boliver Jiménez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*
Juan Martín Martínez Becerra *Director de Planeación*
Yolanda López Contreras *Directora de Unidades UPN*
Yiseth Osorio Osorio *Directora de Servicios Jurídicos*
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Directora de Comunicación Social*

COORDINADORES DE ÁREA

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Amalia Nivón Bolán *Diversidad e Interculturalidad*
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Leticia Suárez Gómez *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Iván Rodolfo Escalante Herrera *Teoría Pedagógica y Formación Docente*
Rosalía Menéndez Martínez *Posgrado*
Rosa María Castillo del Carmen *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Rosa María Torres Hernández *Presidenta*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Ejecutiva*
Abril Boliver Jiménez *Coordinadora Técnica*

VOCALES ACADÉMICOS

José Antonio Serrano Castañeda
Gabriela Victoria Czarny Krischautzky
Ángel Daniel López y Mota
María del Carmen Mónica García Pelayo
Juan Pablo Ortiz Dávila
Claudia Alaníz Hernández

Subdirector de Fomento Editorial *Guillermo Torales Caballero*
Formación y diseño de portada *Margarita Morales Sánchez*

Esta primera edición de *Educación y construcción de ciudadanía: huellas y reconfiguraciones* estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional, y se publicó en diciembre de 2020.