



# CIUDADANÍA Y EDUCACIÓN EN LATINOAMÉRICA

*Proyecto Ciudadano,*  
una apuesta para principios  
del nuevo siglo

En 1989, entre el polvo que dejaba el derrumbe del muro de Berlín, se construyó un nuevo ordenamiento económico, social y cultural a nivel global. En medio de la expansión del neoliberalismo, aparecieron también interesantes esfuerzos por construir una ciudadanía capaz de sostener los sistemas democráticos que se instauraron con la esperanza de sustituir las viejas (y malas) prácticas de las dictaduras y los regímenes autoritarios en América Latina

Como parte de estos cambios, se produjeron una serie de reformas curriculares en los sistemas educativos nacionales para fortalecer la construcción de la ciudadanía y la participación. Durante los noventa y los primeros años del siglo XXI, se reformaron los currículos de educación primaria y secundaria de buena parte de los países de Latinoamérica, muchos de ellos adaptaciones de modelos creados en otros países.

Entre ellos, destacó Proyecto Ciudadano, un modelo educativo extracurricular diseñado por una ONG estadounidense, cuyo objetivo ha sido enseñar a las y los jóvenes estudiantes del nivel secundaria, a incidir en la vida pública a través de su involucramiento en la solución de problemas locales.

Este libro pretende hacer una revisión analítica de la renovación de los modelos de educación ciudadana en América Latina a finales del siglo XX no sólo desde el análisis pedagógico, sino también como parte de un relato inconcluso sobre las transformaciones socio-políticas que sucedieron en diversas naciones que conforman nuestra región.

Ciudadanía y educación en  
Latinoamérica. Proyecto Ciudadano,  
una apuesta para principios del  
nuevo siglo

*Marlene Romo Ramos*



**EDUCACIÓN**  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



**Ciudadanía y educación en Latinoamérica. Proyecto Ciudadano, una apuesta para principios del nuevo siglo.**

*Marlene Romo Ramos*

---

Primera edición, 16 de mayo de 2022

© 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: 978-607-413-453-7

LC191

R6.6 Romo Ramos, Marlene

Ciudadanía y educación en Latinoamérica : Proyecto Ciudadano, una  
apuesta para principios del nuevo siglo / Marlene Romo Ramos. -- Ciudad  
de México : UPN, 2022.

1 archivo electrónico (178 p.) ; 2 MB ; archivo pdf : il., tablas. --  
(Horizontes educativos)

ISBN: 978-607-413-453-7

1. EDUCACIÓN – ASPECTOS SOCIALES – AMÉRICA LATINA  
2. CIUDADANÍA – ESTUDIO Y ENSEÑANZA (SECUNDARIA) – AMÉRICA  
LATINA 3. PROYECTO CIUDADANO lt. II. Serie

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

INTRODUCCIÓN .....	9
--------------------	---

<b>CIUDADANÍA: LA DISCUSIÓN PARA EL SIGLO XXI EN AMÉRICA LATINA .....</b>	<b>19</b>
---	-----------

La ciudadanía como un concepto dinámico.....	20
El enfoque en los derechos como un factor de Construcción de ciudadanía.....	23
Ciudadanía y participación .....	31
La relación entre participación y derechos sociales .....	38
La discusión de las dimensiones liberal, republicana y multiculturalista de la ciudadanía.....	41
Republicanismo.....	43
Multiculturalismo .....	44
Construcción de ciudadanía. ¿De qué estamos hablando? .....	46
Las nuevas (y no tan nuevas) discusiones sobre el temade ciudadanía en América Latina .....	48

<b>SOBRE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN LATINOAMÉRICA .....</b>	<b>53</b>
---	-----------

La construcción de currículos de educación ciudadana en la etapa de las post transiciones democráticas.....	54
--	----

La globalización y su impacto en la educación .....	56
Los programas de educación ciudadana en América Latina durante los años noventa.....	61
La educación moral y su importancia en la educación para la ciudadanía .....	67
Algunas referencias sobre los aportes latinoamericanos en materia de educación para la ciudadanía .....	71
La educación ciudadana realmente existente .....	81
¿Qué tipo de educación ciudadana impulsar? A favor de una democracia participativa global-local y antihegemónica .....	88
El caso del Proyecto Ciudadano .....	95
El <i>Center for Civic Education</i> y su impacto dentro y fuera de Estados Unidos .....	96
El <i>Center for Civic Education</i> y <i>Civitas International</i> . Dos instancias que generaron redes para la construcción de ciudadanía en América Latina .....	101
<i>We the People: Project Citizen/Proyecto Ciudadano</i> . La relación de la ciudadanía con las políticas públicas .....	105
¿Por qué diseñar programas para la educación ciudadana? Los fundamentos según el CCE.....	111
La efectividad de Proyecto Ciudadano. Lo que muestran los estudios .....	115
Conclusiones .....	116

**PROYECTO CIUDADANO EN AMÉRICA LATINA. LOS CASOS  
DE COLOMBIA, CHILE Y MÉXICO.....** 119

Colombia. El caso de la Fundación Presencia .....	126
Chile. El caso de la Fundación Ideas .....	139
México, el caso del Instituto Federal Electoral .....	150
Conclusiones .....	158

**REFERENCIAS.....** 167

Dedicatorias:

A Aby Romo. Profesora ejemplar.

A Rafa Guevara. Por su apoyo irrestricto y su cariño cotidiano.



## INTRODUCCIÓN

Las décadas de los ochenta y noventa del siglo pasado, fueron años de interesantes transformaciones para los estados-nación que conforman nuestra Latinoamérica.

En 1989, en medio del polvo que dejaba el derrumbe del muro de Berlín, hubo un nuevo ordenamiento económico para la región, comandado por un equipo de expertos, a solicitud del gobierno de los Estados Unidos. El economista británico John Williamson lo bautizó como “El Consenso de Washington” y resumió este ejercicio de gobernanza para los países en desarrollo en 10 puntos. Este proceso de liberalización económica fue la entrada global de lo que se conoce como neoliberalismo.

Este nuevo modelo económico sería reforzado con un proceso de liberalización política. Las dictaduras y los regímenes autoritarios fueron saliendo del escenario, para ser sustituidos por nuevos ordenamientos institucionales orientados a fortalecer elecciones libres, la democratización de los espacios públicos y la participación ciudadana. Este fenómeno fue conocido como el tiempo de las Transiciones Democráticas.

Como parte de estos cambios, se produjo también una serie de reformas curriculares en los sistemas educativos nacionales, para impulsar la construcción de la ciudadanía y la participación democrática. Estas reformas respondieron a las recomendaciones de

los organismos internacionales, por lo que se realizaron cambios a los planes de estudio por casi toda Latinoamérica, orientados a la formación de ciudadanía con aprecio a la democracia liberal, que desarrollara apego a la legalidad, respetuosas del Estado de derecho y las instituciones públicas. En toda la región, durante los años noventa y los primeros años del siglo XXI, se invirtió, tanto en recursos económicos como humanos, para contratar y formar expertos en currículo, evaluadores y diseñadores de programas en la materia. Se siguieron las recomendaciones de la OEA, del Banco Mundial (BM) y de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) para el diseño de programas, se reformaron los currículos de educación primaria y secundaria, adaptando las propuestas teóricas tanto de países europeos -como España- como de los Estados Unidos. Se organizaron conferencias regionales en la materia y se publicaron informes patrocinados por organismos internacionales.

En ese contexto de profundos cambios institucionales e ideológicos destacó Proyecto Ciudadano, modelo educativo extracurricular diseñado en los años ochenta por *Center for Civic Education* (CCE), una ONG estadounidense cuyo objetivo ha sido enseñar a las y los jóvenes estudiantes de secundaria, a incidir en la vida pública a través de la elaboración de diagnósticos apoyados en datos duros, estadísticas, entrevistas y revisión de leyes locales y federales, cuyo propósito era elaborar una propuesta de política pública para contribuir a la solución de un problema local.

El CCE tuvo un origen modesto en Calabasas, un pueblo cercano a Los Ángeles, California; sus fundadores tenían interés en empoderar a estudiantes pertenecientes a minorías étnicas y familias pobres, mediante el conocimiento de sus derechos y el ejercicio de las leyes, a través de programas educativos que se impartían en las escuelas como actividades extracurriculares. Como se verá más adelante, esta organización tuvo un giro relevante, y para los años noventa estaba vinculada con el Departamento de Educación de los Estados Unidos y con el mismísimo Departamento de Estado. De tal modo que Proyecto Ciudadano fue exportado a América Latina

y a otras partes del mundo. La presentación de este modelo educativo llegó al subcontinente a través de un organismo articulador de redes regionales: Civitas Internacional.

Este modelo educativo, enfocado a la formación ciudadana, fue relevante y de largo alcance. Debo decir que me propuse analizarlo no sólo por mi interés en el tema de la construcción de ciudadanía, sino también por mi experiencia personal con él. A finales de los años noventa, me encontraba en el momento y lugar correctos. En mi entorno profesional se vivía un gran interés por los procesos democratizadores, y me tocó recibir Proyecto Ciudadano en México; por el trabajo que realizaba en ese entonces, puede conocerlo y colaborar para su traducción. Me capacité para volverme instructora en mi país y en otros lugares. Observé su impacto, su aceptación y también su total rechazo en otros países de América Latina.

El programa se adoptó gradualmente en 12 países de la región y tuvo relativo apoyo por parte de los ministerios de educación. El modelo tuvo adaptaciones y fue utilizado según las organizaciones civiles que lo adoptaron. Por supuesto que, al integrar este programa, se recibía atención internacional, dinero y se establecieron relaciones entre el CCE con los ministerios de educación y otras instancias gubernamentales, además de relaciones con fundaciones y organismos pares.

La serie de acciones de formación cívica, impulsadas desde los Estados Unidos, para desarrollar civilidad, aprecio por la legalidad y participación en la vida pública en América Latina, parecían gozar de buena salud y se preveían muchos años más de colaboración. Sin embargo, como da cuenta este libro, no fue así, y el impulso educativo a la ciudadanía se ha ido desvaneciendo de la esfera política.

Dada la imposibilidad de elaborar un análisis de todas las organizaciones de los países<sup>1</sup> latinoamericanos que llevaron a cabo el modelo educativo de Proyecto Ciudadano, decidí elegir a tres países:

---

<sup>1</sup> Los países que han aplicado Proyecto Ciudadano en América Latina son: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Panamá, Honduras, México, Perú, Paraguay, República Dominicana y Venezuela.

Colombia, a través de la *Fundación Presencia*, una organización creada por empresarios y surgida después de la promulgación de la nueva Constitución colombiana de 1991 y que trabaja por construir un piso de legalidad y ciudadanía para niños y jóvenes en el espacio escolar. Sus redes internas de colaboración con otras organizaciones de la sociedad civil no son muy estrechas, pero han contado con apoyo de empresas solidarias que los apoyan en sus tareas. Su relación de colaboración con el CCE es la más estrecha en Latinoamérica, su trabajo es el más constante y de resultados más interesantes en la región.

El otro país seleccionado es Chile, a través de la *Fundación Ideas*. Fundada por educadores populares y militantes de izquierda, surge para apoyar la organización del plebiscito que daría fin a la dictadura de Pinochet en 1988. Es una institución sólida con gran prestigio en el país, dedicada a la construcción de ciudadanía, educación para la tolerancia y procesos democratizadores con jóvenes, adultos, comunidades indígenas, comunidades barriales y universidades.

Y, por último, México, con el Instituto Federal Electoral (IFE), hoy Instituto Nacional Electoral, único organismo público en la región involucrado con *Civitas* y el CCE. Las reformas electorales de 1994 y 1996 le dieron a ese viejo IFE un carácter ciudadano que le permitió impulsar programas educativos en todo el país, y constituirse como un líder en la materia en la región, por lo que fue el CCE el que buscó a toda costa acercarse a esta institución y no al revés.

Estos tres países, con enormes diferencias históricas, sociales, superficie territorial y densidad poblacional, entre otras, se asemejan por su rápida apropiación del modelo neoliberal (siendo Chile el pionero en la región), por su experiencia con gobiernos autoritarios, violaciones a los Derechos Humanos y élites poderosas que no han dejado de intervenir en la vida pública para proteger sus intereses. Durante los años de impulso a la educación ciudadana, las tres naciones realizaron las reformas educativas a nivel básico más importantes de la región, para favorecer la vida democrática.

Me parece importante decir que los procesos educativos para la construcción de una democracia no iniciaron con la globalización

mencionada. Es justo mencionar que en la región ya existía un *expertise* previo, pero no estaba orientado al modelo neoliberal. En el caso de la educación para la ciudadanía desarrollada e impartida por organismos civiles y movimientos sociales, se pueden rastrear memorias, materiales y programas de formación de cuadros que se remontan a los años setenta, y que se apoyaron en los fundamentos de *educación popular* de Paulo Freire. Tanto líderes de movimientos sociales como de ONG con tendencias democráticas y de izquierda, desarrollaron programas educativos para el desarrollo rural, los derechos humanos, desarrollo de cooperativas populares, derechos reproductivos y de género. Trabajaron en diversas regiones, con grupos rurales y urbanos, los temas de *formación política*, *análisis de la realidad* y derechos humanos. Esta formación para adultos de sectores populares, con evidente influencia marxista y de la Teología de la Liberación, utilizó también elementos pedagógicos de alfabetización y capacitación para el trabajo desarrollados por la UNESCO. Toda esta mixtura de pensamiento político y social contribuyó a la formación de los cuadros de partidos de oposición, activistas de movimientos sociales, organizaciones civiles, campesinas, vecinales y cooperativas.<sup>2</sup> Entre las muchas y efímeras organizaciones con este propósito, las que han perseverado y continúan vigentes son, por ejemplo, el Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, Serpaj (Servicio Paz y Justicia) y la red CEAAL (Consejo de Educación de Adultos de América Latina).

Para la década de los noventa y los primeros años del siglo XXI, la educación ciudadana que se impartía fue transformándose en programas para el fortalecimiento de la democracia y la ciudadanía, así como también se modificó el perfil de algunas ONG<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Ver: Bruno-Joffré Rosa: Educación popular en América Latina durante la década de los setenta y ochenta: una cartografía de sus significados políticos y pedagógicos. En Foro de Educación, 14(20), enero-junio, 2016, pp 429-451. España.

<sup>3</sup> Me refiero específicamente a organizaciones como Equipo Pueblo, Convergencia de Organismos Civiles por la Democracia, Alianza Cívica, en

En estos nuevos tiempos, los programas y el diseño de materiales de estas organizaciones se han diversificado en múltiples asuntos: contraloría ciudadana, difusión y defensa de los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales (DESCA), transparencia y rendición de cuentas, defensa de la tierra y de los derechos de los pueblos originarios, de la diversidad sexual y cultural, de la pluralidad étnica, feminismos, así como la difusión de la cultura de la tolerancia, la inclusión de grupos vulnerables y cultura de la paz y resolución pacífica de conflictos.

Para llevar a cabo esta investigación, además de la revisión bibliográfica, hemerográfica y de informes vía internet, se realizaron entrevistas con los responsables de los proyectos en los tres países estudiados, así como con académicos especialistas en el tema: Michael Fischer, Paty Arias y Kenneth Rodriguez, ex colaboradores del CCE y operadores de Proyecto Ciudadano. Susana Restrepo (Fundación Presencia), Gabriel Murillo Castaños (Universidad de los Andes) y Julián Andrés Loaiza (CINDE-sede Manizales) de Colombia, Francisco Estevés (Fundación Ideas), Abraham Magenzo para el caso de Chile. Todas estas entrevistas se realizaron vía el programa de videoconferencia Skype.

De manera directa, entrevisté en México a Juan Carlos Gómez Leyton, quien estaba haciendo un posdoctorado en la UNAM, para el caso de Chile; a José Luis Gutiérrez (ex Director de Educación Cívica del IFE, hoy INE) y a Estela López (ex responsable de proyectos educativos en el IFE) para el caso de México. Para armar la parte teórica, también realicé diversas entrevistas informales con académicos especialistas en Latinoamérica y en movimientos sociales, procesos democráticos y educación: Lucio Oliver (FCPyS-UNAM), Jorge Cadena Roa (CEIICH-UNAM), Nguyen Huu Dong (PNUD-México) y Ana María Salmerón (FFyL-UNAM).

---

México, Alforja en Costa Rica y Centroamérica, Madres de la Plaza de mayo en Argentina, Fundación Ideas en Chile y redes regionales como CEAAL y Servicio Paz y Justicia (Serpaj).

Las razones que me llevaron a realizar esta investigación son, por un lado, el interés en mostrar y analizar este interesante ejercicio de construcción de ciudadanía para espacios escolares, pues permite activar la relación de alumnos con los docentes y la escuela en su conjunto, pues está diseñado para atravesar todo el currículo, conecta a la escuela con la comunidad y, lo más importante: las y los estudiantes tienen un encuentro con sus localidades y buscan incidir en ellas.

Pero, por otro lado, también me interesa visibilizar el conflicto y las contradicciones que estas propuestas educativas traen consigo. En los años noventa, el neoliberalismo precisó de impulsar una ciudadanía activa y participante mientras se iba desmantelando el Estado y se privatizaban los servicios públicos. Por eso, hay que mirar todas las aristas de un proyecto *made in USA* elegido para su exportación, como el lado amable del Consenso de Washington, que implicaba también la imposición de un paquete económico, político y cultural para desarrollar un capitalismo global, así como reforzar una democracia liberal representativa en un entorno de libre mercado.

En medio de estas contradicciones navegó Proyecto Ciudadano en las escuelas secundarias de Colombia, Chile y México. Como sabemos, no hay neutralidad en ningún modelo educativo, y eso es lo interesante de las experiencias que se presentan aquí. Proyecto Ciudadano se enlaza con las historias nacionales y locales; es recibido de modos distintos por el magisterio y los estudiantes.

La intención del modelo es reforzar los esquemas liberales, sin embargo, fue interesante observar, como se verá más adelante, que también aportó al fortalecimiento de modelos democráticos desde una perspectiva social y de derechos.

Este trabajo quiere contribuir al debate sobre la educación para la ciudadanía a través de una propuesta específica en un tiempo histórico determinado, mostrar cómo un modelo educativo que tiene un origen e intenciones específicas logra, de manera inesperada, adaptarse a contextos y necesidades políticas totalmente diferentes,

como son los casos que aquí se exponen. Pretende hacer énfasis en el potencial de los modelos de educación para la ciudadanía, en el análisis de sus orientaciones políticas, contenidos ideológicos, normativos y de moral cívica, así como los usos que le dan los gobiernos, organizaciones civiles y educadores.

Este libro está dividido en cuatro capítulos, organizados de la siguiente manera:

- El primer capítulo se refiere a la ciudadanía como proceso social dinámico y los diferentes análisis teóricos que se debaten actualmente en Latinoamérica.
- El segundo trata sobre la educación para la ciudadanía, particularmente en el espacio escolar. La escuela como formadora de la moral cívica de las infancias y adolescencias y su relación con la construcción de ciudadanía en Latinoamérica, en el contexto de democratización y globalización de los últimos 30 años.
- El tercer capítulo elabora una revisión sobre el CCE, la red internacional *Civitas*, sus programas educativos y Proyecto Ciudadano en particular.
- Y por último, el cuarto capítulo revisa los orígenes de Fundación Presencia, Fundación Ideas y el Instituto Federal Electoral, así como sus tareas de educación ciudadana, particularmente al implementar Proyecto Ciudadano.

Lo que personas lectoras encontrarán aquí es una fotografía, una huella, una pieza de rompecabezas de un momento histórico específico, después del final de la llamada guerra fría y de la recomposición económica, ideológica y cultural de un mundo que, desde los intereses de las potencias hegemónicas, aspiraba a ser unipolar, con el mercado al centro, desterrando el conflicto y con sistemas democráticos que le dieran legitimidad.

Las propuestas educativas, como Proyecto Ciudadano, pretendieron orientar la educación ciudadana para la acción local de manera no disruptiva, a partir de utilizar los canales que la institucionalidad

liberal ofrecía. Y a pesar de que se precisa de otros modelos de educación ciudadana para el espacio escolar con una orientación hacia la justicia, la igualdad y para el desarrollo de las agencias, considero que hay que aprovechar lo que este modelo sí ha ofrecido: su buena estructura y organización para que las y los estudiantes trabajen desde la interdisciplinariedad, sus metas realizables y posibles alcances en los espacios locales. Ejercicios de este tipo, pueden ayudar a docentes y autoridades educativas a recuperar modelos de educación ciudadana interesantes, creativos y con impacto social, pero también nos invitan a la crítica, la reflexión y la toma de decisiones a partir de una pregunta fundamental: ¿qué modelo educativo hay que impulsar, para qué tipo de proyecto político?



## CIUDADANÍA: LA DISCUSIÓN PARA EL SIGLO XXI EN AMÉRICA LATINA

*La creación del bien común es un concepto avanzado de civilización y convivencia que se demora en instalarse en sociedades que están acostumbradas a la arbitrariedad del autoritarismo y la corrupción.*

*Marta Lagos*

En los años posteriores a las diversas transiciones a la democracia, y con el fin de adecuar las nuevas reglas del juego, en América Latina se dieron grandes reingenierías institucionales. Los procesos produjeron cambios de alto nivel -como la redacción de nuevas constituciones- o bien su adecuación para fortalecer los procesos electivos, las leyes de financiamiento a partidos políticos, los procedimientos electorales, las reformas a los poderes ejecutivo y legislativo, la reelección y los debates sobre presidencialismo o parlamentarismo. En este escenario, el ciudadano ocupará relevancia conceptual y en la práctica política, pues representa la voluntad popular a través de su voto y, por supuesto, con su participación.

En este capítulo se discute la manera en que, a finales del siglo XX, el concepto de ciudadanía irrumpió en dicho escenario, evolucionando en su definición y alcances para convertirse en parte

fundamental del discurso democrático -emancipador posterior a la era del socialismo real. Por otro lado, este concepto es utilizado como parte del proceso individualizador/privatizador neoliberal, a la vez que es confrontado y busca ser rebasado por propuestas comunitarias anticapitalistas de corte más radical. Todas estas concepciones y proyectos, que forman parte de la vida pública latinoamericana, se discuten e intentan ponerse en marcha en la actualidad.

### **La ciudadanía como un concepto dinámico**

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, en su actualización 2020, define así esta palabra:

Ciudadano, na.

1. adj. Natural o vecino de una ciudad. U. t. c. s.
2. adj. Perteneciente o relativo a la ciudad o a los ciudadanos.
3. m. y f. Persona considerada como miembro activo de un Estado, titular de derechos políticos y sometido a sus leyes.
4. m. Hombre bueno
5. m. Habitante libre de las ciudades antiguas.

Las acepciones aquí utilizadas -con excepción de los incisos 4 y 5, que aluden concretamente a posturas éticas o nociones históricas- hacen referencia a las atribuciones legales incluidas en las constituciones de las naciones en relación con sus habitantes. Enmarcan, sobre todo, la *relación moderna* de los sujetos con el Estado; su filiación a este, sus derechos y sus obligaciones.

*La palabra ciudadano no puede ya entenderse en el sentido vago e indeterminado que hasta aquí ha tenido. Aunque término antiguo, acaba de adquirir por la Constitución un significado conocido, preciso, exacto. Es nuevo en la*

*nomenclatura legal, y no se puede confundir en adelante con la palabra vecino.*<sup>4</sup>

Estas referencias a la ciudadanía atienden a una nueva forma de entender las relaciones sociales en América Latina durante su último periodo colonial, bajo el régimen de los borbones, y a partir de su etapa independiente. Esta concepción moderna, herencia tanto de la Revolución Francesa como de la Independencia de Estados Unidos, provoca una transformación significativa, ya que rompe con la vieja concepción de *vecino* que refiere un estatus particular a partir de la propiedad y, por lo tanto, marca una desigualdad con respecto a los demás -al incluir a todos los miembros de la comunidad política en un estatus de igualdad.

Muy diferente es el ciudadano que surge de manera progresiva en los textos constitucionales de la época revolucionaria y, sobre todo, el que define la constitución de Cádiz. La nueva ciudadanía se sitúa dentro de una nueva concepción de sociedad y de la política que sigue, en gran medida, el modelo elaborado por la Revolución Francesa y, en menor grado, por los Estados Unidos. El parentesco del mundo hispánico con Francia se explica por una semejanza de situaciones políticas. La existencia en ambos de un absolutismo homogenizador, hizo que la creación de un régimen político, acorde con las ideas del siglo, se planteara de manera análoga: como la fundación de una sociedad y una política pensadas, enteramente nuevas.

A diferencia de Estados Unidos, en donde la política moderna se presentaba como una consolidación y un perfeccionamiento de las viejas libertades inglesas tanto civiles como políticas -los revolucionarios franceses e hispánicos la pensaron como una ruptura radical con el antiguo régimen. “Por tanto, para estos últimos las constituciones no estaban destinadas prioritariamente a garantizar unas y otras libertades sino a crearlas, fundando una nueva sociedad en la que las

---

<sup>4</sup> Agustín de Arguelles, líder liberal de las Cortes de Cádiz (Citado en Guerra, 1999, p. 40).

libertades políticas engendraban las civiles” (Guerra, 1999, p. 43). Lógico era también que, para resolver el problema de la congregación de los pueblos en una colectividad política más amplia, los hispanoamericanos se inspiraran en el federalismo estadounidense.

Estos son, en parte, los orígenes de la construcción de la ciudadanía latinoamericana, impulsada por las leyes de Cádiz y, posteriormente, por los movimientos independentistas, con la redacción de sus respectivas constituciones. En dichos códigos existe una vocación por recuperar el legado occidental, por ser parte del espíritu de cambio; sin embargo, estos afanes intentaron enraizarse en un contexto de inmensidad geográfica y poblacional, diversidad étnica, corrupción, desorden administrativo y prácticas autoritarias, en el que existía una gran desigualdad.

Cabe resaltar que la idea de construir un proyecto de Estado democrático y una ciudadanía que lo fortaleciera y diera arraigo, no es nueva ni es resultado únicamente de los cambios políticos que tuvieron lugar en la década de los ochenta. Sí es, en cambio, parte fundamental de los proyectos independentistas, y ha acompañado en buena medida el ideal del *lo americano*. Por ello, esta discusión tiene sentido y se complementa con las diversas luchas libertarias que tuvieron lugar en estas tierras.

El objetivo de estas ideas democratizadoras era construir proyectos políticos que dieran inicio a una nueva sociedad, que estuviera asentada en los preceptos de igualdad<sup>5</sup>, disminución de la pobreza, abolición de la esclavitud y el derecho universal al sufragio. Encontramos nociones de todo ello en la declaración de independencia de Haití, en el proyecto de integración de Bolívar, en la Constitución de Apatzingán y, posteriormente, en la obra de Andrés Bello y los escritos de José Martí. Finalmente, el proyecto derivó en el

---

<sup>5</sup> La igualdad, como idea del pensamiento liberal-ilustrado del siglo XVIII, es fundamental para entender la construcción utópica de una nación sin esclavitud ni pobreza durante las luchas independentistas del siglo XIX. Finalmente, la idea de igualdad que se mantuvo fue la de libre empresa para los inversionistas extranjeros y para justificar las acciones de los oligarcas terratenientes.

triunfo de los intereses de los imperios -Inglaterra, Francia, Estados Unidos- y en el autoritarismo de los gobiernos caudillistas y de las oligarquías locales.

A finales del siglo XIX y principios del XX, la importante influencia del pensamiento socialista ocasionó que las luchas y los movimientos sociales reivindicativos buscaran la redención del proletariado a través de la revolución. No se habló más de ciudadanía; se habló de *pueblo*. Incluso, ya en la etapa de los gobiernos populistas, se hablaba del pueblo, al cual había que otorgar favores o cuidados. Así fue como esta discusión quedó invisibilizada o poco reconocida hasta finales del siglo pasado, durante las transiciones, y hoy en día recupera fuerza e incorpora una dimensión más compleja, la cual se analizará en este apartado.

### **El enfoque en los derechos como un factor de construcción de ciudadanía**

La idea de que la *ciudadanía* otorga un estatus que genera derechos ante el Estado -al igual que las demandas sociales- se ha ido complejizando en el mundo. El impacto de las ideas socialistas en Europa a principios del siglo XX, permitió que los estados nacionales integraran en sus leyes las demandas de los trabajadores, transformándolas en derechos orientados u obligados por la necesidad que existía de mano de obra para impulsar la industria y reconstruir las ciudades, tras las dos guerras mundiales.

Las transformaciones capitalistas y la geopolítica de la guerra fría, que requerían consumidores para los mercados locales, fueron perfilando lo que se conoce como *welfare state* o Estado de bienestar, diseñado por teóricos de la economía como John Maynard Keynes, por quien se acuña el término *keynesianismo*, que es un modelo de Estado-nación que protege a sus habitantes al dotarlos de una serie de derechos como salud, educación, vivienda, protección contra desempleo, recreación, derechos laborales, entre otros.

Dicha protección también abarca la economía, los precios, el tipo de competencia y los aranceles. Estas acciones requieren de Estados con grandes burocracias para administrar los procesos, con un control que, en algunos casos -como en Latinoamérica- implicaba dirigir *con mano dura*.

Este Estado de bienestar legisló sobre los derechos sociales, los cuales se integraron a los derechos civiles y políticos, conformando la triada que permite a los ciudadanos un óptimo desarrollo para desplegar sus capacidades en la vida privada y social. Sobre los procesos para la obtención de estos derechos trata la obra clásica del tema: *Ciudadanía y clase social*, de Thomas H. Marshall.

De acuerdo con este autor, la ciudadanía consta de tres elementos: civil, político y social. El elemento civil se compone de los derechos necesarios para la libertad individual, los cuales incluyen la libertad de expresión, pensamiento y religión, y el derecho a la propiedad, a establecer contratos y a la justicia con base en el principio de igualdad ante la ley. El elemento político consiste en el derecho a participar en el ejercicio del poder político como elector; lo anterior implica el sufragio universal, la igualdad y un gobierno democrático. Finalmente, “el elemento social abarca [...] desde el derecho a la seguridad y a un mínimo bienestar económico al de compartir plenamente la herencia social y vivir la vida de un ser civilizado conforme a los estándares predominantes en la sociedad” (Marshall, 2005, pp. 22-23), para lo cual el Estado debe proveer de servicios sociales.

Este texto clásico ha sido utilizado con entusiasmo por los especialistas, como criticado por su visión evolucionista, lineal y acotado a la sociedad inglesa.<sup>6</sup> A pesar de las críticas, este libro ha

---

<sup>6</sup> En general, este libro es lectura obligada casi canónica para los estudiosos del tema, pero también ha recibido críticas por ser muy local, al estar ubicado en el contexto británico de la posguerra, por lo cual no identifica la diferencia entre los procesos de ciudadanía en el mundo. Por ejemplo, no identifica que en Francia se obtuvieron primero los derechos políticos que los civiles gracias a la Revolución, ni cómo, en el contexto latinoamericano de la etapa populista, existe el reconocimiento de los derechos sociales, sin derechos políticos y escasos derechos civiles.

proporcionado elementos de gran utilidad para abrir la discusión sobre los derechos de ciudadanía en el mundo y para plantear la ciudadanización, no sólo como condición o estatus, sino como proyecto político “para designar los conjuntos, creencias, intereses, concepciones del mundo y representaciones de lo que debe ser la vida en sociedad y que orientan la acción política de los diferentes sucesos” (Dagnino en Isunza y Olvera, 2006, p. 232), capaz de transformar relaciones sociales desiguales, dejando muy atrás la definición del diccionario. Plantea la ampliación del concepto de ciudadanía para que integre resistencia, identidades y derechos, lo que es sinónimo de construcción democrática y transformación social, “lazo constitutivo entre la política y la cultura” (Dagnino en Isunza y Olvera, 2006, p. 233). Por ello, la noción de ciudadanía participativa -o ciudadanía ampliada- como resultado de movilizaciones y luchas sociales, implica una política cultural que, a decir de la autora, representa una transformación de la vida cotidiana de las personas y las instituciones.

El concepto de ciudadanía ampliada o participativa implica ir más allá del límite de relación con el Estado; es un proyecto para una “nueva sociabilidad [...] Una forma más igualitaria de relaciones sociales [que conlleva] el reconocimiento del otro como sujeto portador de intereses válidos y derechos legítimos”.<sup>7</sup>

Volviendo a los aportes de Marshall, el resultado ideal de su propuesta de ciudadanía es que los derechos, al actuar en conjunto, activan la vida pública. Esto, a su vez, dinamizaría la democracia, sobre todo en los espacios locales, ya que los ciudadanos participan de forma efectiva en su comunidad.

El aporte de Marshall no ha sido muy socorrido por autores de la tendencia liberal-representativa. Muchos intelectuales estudiosos del tema, refieren que la democracia es un régimen de gobierno. Opinan que los derechos civiles, aunados a los derechos políticos -en

---

<sup>7</sup> Vera da Silva Telles, “Sociedade civil, direitos e espaços públicos”, en *Polis*. 14 (São Paulo: Instituto Polis, 1994), 46.

específico el derecho al voto- generarían una dinámica de *premio o castigo* para los gobernantes, de tal modo que, tal como se plantea en los estudios de Karl Schumpeter, aquellos políticos que afectaran notablemente algún derecho, grupo o comunidad, no obtendrían el voto mayoritario. Bajo este criterio, el peso de la responsabilidad de la vida pública recaería en los partidos políticos, ya que serían los responsables de mediar el costo político de las acciones de sus cuadros gobernantes, además de tener que estar atentos a sus posturas ideológicas para mantener el favor de su electorado. Idealmente, estarían debatiendo de forma constante, en un afán por llegar a acuerdos.

Una visión muy liberal del ejercicio de derechos para el buen funcionamiento de las democracias, se enfoca en la importancia de los derechos civiles -antes que los otros- para instituir Estados con ciudadanía democrática. En la primera década del siglo XXI, la teoría de la ciudadanía como ejercicio de derechos se popularizó con notable vitalidad en América Latina, ya que, a partir de este concepto, la ciudadanía se identifica plenamente con la idea de democracia y encuentra relación con su vida cotidiana. Las democracias electorales ya no eran vistas por las y los votantes como una manera eficaz de mejorar las condiciones de vida de la población. A partir del 2003, las encuestas sobre cultura política democrática -realizadas por Latinobarómetro para toda la región, por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) para Colombia, Chile y Bolivia o por la Secretaría de Gobernación para el caso de México- empezaron a mostrar cifras de lo que se ha llamado *el desencanto por la democracia*. Años atrás, sobre todo en la década de los noventa, las personas encuestadas manifestaban un alto aprecio por la democracia y veían en ella la posibilidad de un nuevo orden social. Después de 2003, y hasta la fecha, se observa una caída en la relación democracia/buena vida.

Dichas respuestas provocaron una buena discusión entre los círculos académicos. Aquellos apegados a la escuela liberal norteamericana pusieron el énfasis en que la democracia es un régimen de gobierno, no un proyecto político, por lo que, tanto la ciudadanía

como los movimientos sociales, se habían confundido al poner sus esperanzas de mejora económica y social en este sistema. Asimismo, en dichos círculos académicos se analizó el fenómeno de la democracia como sustituto del socialismo como horizonte político.

En 2004, el informe *La democracia en América Latina: hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos*, del PNUD, recupera estas discusiones. Dicho informe es punta de lanza en la forma en que se percibe el papel de la ciudadanía y la democracia; es contundente en afirmar que, si bien es muy necesario contar con instituciones democráticas sólidas que garanticen los procesos electorales, ello no es suficiente, ya que la región requiere de la construcción de una democracia integral. El organismo internacional tomó posición respecto a la democracia, lo que se espera de ella y la importancia de una ciudadanía fundamentada en derechos -incluidos los sociales-, los cuales deberán ser garantizados por los Estados. A continuación, se presentan los puntos más destacados de este informe:

- Se trata de un informe teórico-empírico sobre el estado que guardaba la democracia a principios del siglo XXI. Destaca el notable avance en la construcción de instituciones para la democratización en el hemisferio, sobre todo si se parte del contexto regional: los años de guerras civiles en Centroamérica, de militarización en el Cono Sur, la hegemonía de 70 años de un partido único en México.
- Plantea que la democracia no es un valor en sí misma, sino un medio necesario para el desarrollo. Abre espacios de participación política y social, en especial para las personas más pobres y las minorías.
- Contextualiza el estado de la democracia, haciendo énfasis en que, dado que América Latina es una región con altos niveles de pobreza y desigualdad, no hay posibilidades de lograr una ciudadanía en condiciones de equidad.
- Plantea dos tesis principales: no hay democracia sin desarrollo y no hay desarrollo sin democracia. Esta es la única forma

política que asegura la posibilidad del fortalecimiento de las capacidades del ser humano.

- Expone que la democracia se entiende como resultado de las condiciones históricas, no sólo de sí misma. Implica una forma de concebir al ser humano y garantizar derechos, tanto individuales como colectivos.
- Contiene un conjunto de principios, reglas e instituciones, que organizan las relaciones sociales, los procedimientos para elegir gobiernos y los mecanismos para controlar su ejercicio.
- Distingue entre dos conceptos: 1) democracia electoral: elección de gobierno, estado de derecho y división de poderes; 2) ciudadanía (dentro del concepto de *democracia ampliada o integral*): derechos humanos de primera, segunda, tercera y cuarta generación.
- Menciona el hecho de que en la región existen democracias electorales con derecho universal al voto, elecciones limpias entre 1990 y 2002 y como medio de acceso a cargos públicos.
- Señala, sin embargo, que existe lo que llama “déficit de ciudadanía”: participación baja o irregular; barreras para que nuevos actores entren a la carrera electoral; ingreso deficitario de las mujeres con cuotas de representación; poca o nula representación de pueblos indígenas y afroamericanos; ausencia de independencia y profesionalización en el poder judicial.

#### *¿Cuál es el estado de la ciudadanía civil?*<sup>8</sup>

- El informe encontró que los Estados tienen poca capacidad de garantizar derechos, a pesar de que la mayoría ha ratificado tratados internacionales.
- No hay un descenso significativo de las violaciones a los derechos, incluido el derecho a la integridad física y la seguridad.

---

<sup>8</sup> Ciudadanía civil se refiere al estado de la ciudadanía cuando no está ejerciendo sus derechos políticos (voto).

Ahora las violaciones no son cometidas por el Estado -aunque las prácticas de tortura persisten-, sino por las fuerzas paraestatales, el narcotráfico y el crimen organizado.

- Los problemas centrales son la pobreza y la desigualdad. Todos los países de la región son más desiguales que el promedio mundial.
- Más del 25% de la población de 15 de los 18 países estudiados, vive bajo la línea de la pobreza y, en siete, más de la mitad de la población es pobre.
- Hay avances en materia de salud infantil y desnutrición, así como en la expectativa de vida.
- Existe un aumento en el nivel de escolaridad y alfabetización, pero la calidad educativa es baja.
- El desempleo es uno de los temas centrales. Existen altos índices de desocupación desde la década de los noventa, así como una disminución de la protección social de los trabajadores y un aumento del empleo informal de baja calidad y escasa utilidad social, aunados a un bajo nivel de bienestar.

*Percepciones de la política, el gobierno y la democracia*

- Previsión de una crisis generalizada de la democracia al cierre del informe. Se observó una mayor concentración de la riqueza y la internacionalización de la política.
- Divorcio entre los reclamos ciudadanos y la capacidad política de enfrentarlos.
- Desequilibrio entre política y mercado.
- Orden internacional (financiero) que limita la autonomía de los Estados.
- Complejización de las sociedades que los sistemas de representación no pueden procesar a la misma velocidad.
- Crisis de los partidos políticos.
- Poderes fácticos (sector económico, financiero y medios de comunicación condicionan a los gobiernos).
- Amenaza del narcotráfico.

- Preferencia ciudadana -la cantidad de votos que obtiene un partido o candidato- relativamente baja: menor a 50%.
- Valoración del desarrollo, por encima de la democracia, por parte de la población.
- Menor educación y mayor prevalencia de adultos entre las personas no demócratas. Su socialización política se generó en periodos autoritarios y gozan de poca movilidad social.
- Desconfianza en las instituciones políticas.
- A menor desigualdad, mayor apoyo a la democracia. Sin embargo, existe un bajo nivel de asociacionismo; es decir, la ciudadanía no se expresa en organizaciones políticas y sociales.

*¿Qué hacer? La propuesta de este informe*

- Generar en el hemisferio una democracia ciudadana que sea más que un conjunto de condiciones y normas para elegir y ser electo. Debe ser una manera de organizar a la sociedad, que tenga como objetivo asegurar y expandir derechos entre las personas. El efectivo ejercicio de derechos hace el tránsito del electorado a la ciudadanía (PNUD, 2004).

Este informe recupera la visión de los derechos, enlazándolos con la idea de desarrollo humano que plantea el PNUD.<sup>9</sup> Aunque la concepción de ciudadanía basada en derechos ya había sido planteada años atrás por diversas organizaciones civiles en la región entre ellas Servicio Paz y Justicia (Serpaj) y grupos de derechos humanos de la región participantes en los talleres impartidos por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) de Costa Rica o por académicos latinoamericanistas, como Miguel Concha, en México

---

<sup>9</sup> El PNUD entiende por desarrollo humano “la libertad que gozan los individuos para elegir entre distintas opciones y formas de vida. Los factores que permiten a las personas ser libres en esa sentido son: la posibilidad de alcanzar una vida larga y saludable, el poder adquirir conocimientos individual y colectivamente valiosos y tener la oportunidad de obtener los recursos necesarios para disfrutar de un modo de vida decoroso” (PNUD, 2004).

este trabajo logró visibilizarla y difundirla. Que el sistema de Naciones Unidas recuperara, con o sin intención, estas aportaciones, permitió el análisis y la inclusión de esta postura en los discursos de los gobiernos, incluso de aquellos neoliberales, como los de Colombia y México. Es posible que hayan puesto atención a la advertencia del organismo internacional en cuanto al riesgo que corren las democracias en América Latina, ante el hecho de que la desigualdad y las dificultades para la gobernabilidad, impidan la concreción de una ciudadanía capaz de participar y contribuir al fortalecimiento de las instituciones democráticas. Dada su fragilidad histórica, el fantasma de la ingobernabilidad es algo con lo que luchan los gobiernos latinoamericanos. Una vez más, es importante enfatizar que son los Estados los que tienen la obligación, en primera instancia, de impulsar la construcción de esta ciudadanía, a partir del aseguramiento y la expansión de los derechos; de generar prácticas de gobierno que incluyan la participación y vigilancia ciudadanas, así como la transparencia y la rendición de cuentas como aspectos necesarios para una democracia eficaz.

## **Ciudadanía y participación**

En palabras de Evelina Dagnino, desde la década de 1980, la noción de ciudadanía ha sido apropiada con rapidez y voracidad sorprendentes<sup>10</sup> por un amplio espectro de actores sociales y políticos.

---

<sup>10</sup> “Si la noción de ciudadanía se extendió por todo el continente, el momento específico y las diferentes características que asumió, han estado determinados por los distintos contextos políticos nacionales de los diferentes países. El surgimiento de la noción de ciudadanía como relevante para el debate político y académico, se observa primero en Brasil, a principios de los años ochenta; en Colombia y Perú a finales de esa misma década; a mediados de los noventa en Ecuador, cuando estos países vieron el ascenso de los movimientos democráticos (Menéndez Carrión, 2002-2003). En Chile, surgió en la segunda mitad de la década del noventa, influenciado ya por la agenda neoliberal que por entonces estaba bien establecida en el país. Más tarde, en México, su surgimiento coincidió con el declive del régimen dominante del Partido Revolucionario Institucional (PRI) y, más recientemente,

Coincido con esta postura, dado que los aprendizajes que dejaron las luchas contra las dictaduras y los regímenes autoritarios a nivel de movilización, el conocimiento de las leyes, el interés en el funcionamiento de lo público y la capacidad de construir redes y sinergias con otras organizaciones dentro y fuera de los países<sup>11</sup>, fueron de gran utilidad para introducir la idea de la ciudadanía entre las personas participantes. Por otra parte, hay que recuperar el papel desempeñado por los procesos de transición, ya que contribuyeron a dinamizar el debate, ya existente, sobre libertades civiles y derechos humanos entendidos en su integralidad o en los tres niveles propuestos por Marshall -y a incorporar estos asuntos o demandas al concepto. En la actualidad, como ya se mencionó, en América Latina la ciudadanía se redimensiona y se redefine, para incluir la participación de las mayorías en los asuntos públicos y en la exigencia y ejercicio de sus derechos. Según autores como Dagnino, Olvera y Murillo Castaño, entre otros, la democracia participativa incluye:

- La rendición de cuentas,
- el derecho a la información,
- la deliberación pública,
- la participación directa en el diseño de políticas públicas y presupuestos; es decir, la incidencia política,
- una nueva relación con la legalidad,
- la lucha contra la corrupción y la impunidad; es decir, una contraloría social,
- la igualdad efectiva.

---

en Argentina se fortaleció durante la movilización social en contra de la *clase política*" (Dagnino, 2002) [Traducción propia].

<sup>11</sup> Ejemplo de ello son las madres y las abuelas de la Plaza de Mayo, en Argentina, que aún buscan a las personas desaparecidas durante las dictaduras; los comités en búsqueda de los desaparecidos durante el conflicto armado en El Salvador; los comités ciudadanos que participaron en la Comisión de la Verdad en Chile; los sindicalistas bolivianos y los damnificados de vivienda en México tras el sismo de 1985.

El libro *Ciudadanía, cultura política y reforma del Estado en América Latina*, de Calderón, Assies y Salman (2002) presenta una mirada interesante sobre la construcción de este tipo de ciudadanía. Considera que, durante los años del modelo populista<sup>12</sup>, se logró una suerte de Estado de bienestar y una “corporativización” del modelo de ciudadanía -o ciudadanía regulada, como le llaman- dentro del cual los derechos sociales se generaron a cambio de la restricción de los derechos civiles y políticos. Esto se revirtió en la etapa del mercado desregulado o neoliberal, en el que se impulsa la tutela de estos dos derechos -limitados- y el desmantelamiento de las instituciones y los programas que tutelaban derechos sociales.

A continuación, se retoman algunos aspectos interesantes contenidos en la introducción de este libro. Hay un consenso más o menos generalizado sobre el hecho de que en la década del ochenta, la región vivió una doble transición. Por un lado, hacia una economía de mercado desregulado; es decir hacia el neoliberalismo, entendido no sólo como doctrina económica, sino como un proyecto cultural, con una visión de Estado, mercado y sociedad civil específica.

Por otro lado, se vivió una transición hacia una democracia política. Esto provocó grandes cambios en las políticas públicas de los Estados, tanto en relación con las políticas keinesianas, que daban beneficios universales a la población en general, como en cuanto a las políticas focalizadas de contención de la pobreza orientadas a las mujeres, las poblaciones marginadas, los grupos indígenas, entre otros.<sup>13</sup>

El texto plantea la forma en que la versión neoliberal que adoptan los Estados privilegia los derechos civiles, a la vez que retoma una visión restringida y procedimental de los derechos políticos y una abreviadísima visión de los derechos sociales. Esto ha provocado

---

<sup>12</sup> Los gobiernos que aplicaron este modelo se ubican entre las décadas de los sesenta y setenta.

<sup>13</sup> Un ejemplo es el Programa Solidaridad, en México, que fue implementado por el gobierno neoliberal de Carlos Salinas de Gortari.

que la movilización a favor de una participación *ampliada* de la ciudadanía, incluya la deliberación, la toma de decisiones y las medidas de redistribución, con el fin de contrarrestar la eliminación de derechos y la desigual concentración del ingreso. Estas movilizaciones han dado como resultado interesantes experimentos de gestión local alternativa, como el multicitado caso de los presupuestos participativos en Porto Alegre, Brasil.

Con base en lo anterior, opino que la ciudadanía, tal como la entendemos hoy en día, es resultado de contiendas políticas y sociales. Por ello, existen modelos en disputa y propuestas distintas en cuanto a la formación de la ciudadanía, lo cual ha ido transformando el modelo estadocéntrico.<sup>14</sup> Los nuevos modelos de la democracia participativa proponen un Estado en el que, la toma de decisiones, se haga a partir de un diálogo permanente con la sociedad civil.

René Torres hace una buena síntesis del recorrido histórico de los últimos treinta años de procesos democratizadores en América Latina:

1) Transición política-electoral, que ha traído como resultado la ampliación de los derechos políticos; 2) ciertas reformas políticas que han reconocido los derechos civiles, que a pesar de seguir experimentando graves violaciones por parte de las autoridades, se puede decir que en lo general hay un ambiente de libertades en este ámbito; 3) un cambio de modelo económico que ha traído consigo el retroceso de los derechos socioeconómicos, generando así una profunda exclusión de grandes capas de la población en los renglones de salud, educación, alimentación, empleo, etcétera. De este modo, se han incrementado los índices de pobreza de manera alarmante, abriéndose con ello la ya de por sí gran brecha que existía entre los que más tienen y los que no tienen nada, o casi nada; y 4) un proceso de construcción de ciudadanía que

---

<sup>14</sup> El concepto *estadocéntrico* se refiere al Estado guiado por el keynesianismo. Para la buena aplicación de las medidas económicas de Keynes, el Estado debía concentrar todo el poder de acción y decisión; y para ello se requería de un gran aparato burocrático que administrara y controlara todos los procesos. Este aparato burocrático sólo debía rendir cuentas a la administración central y al presidente en turno.

nos refiere a la toma de consciencia y a las prácticas que los ciudadanos han implementado para demandar el reconocimiento de sus derechos y el ejercicio de los mismos (Torres, 2009).

Los retos que hay que sortear en Latinoamérica para construir esta propuesta no son una tarea sencilla, ya que su historia está atravesada por prácticas racistas, paternalistas y clientelares. Estos rasgos culturales, como ya se vio, están mezclados a su vez con una distribución de la riqueza profundamente inequitativa. Dichos elementos contrastan con el imaginario individualista y universalista de la teoría europea y norteamericana de la ciudadanía, y contradicen los postulados de la democratización como efecto globalizador que impulsa una idea de *deber ser democrático*, que en muchas regiones y contextos no encaja. Por ello, las prácticas populares desbordan las premisas formales, casi universales, de la ciudadanía.<sup>15</sup>

Lo que sí se puede afirmar es que, tanto la noción de derechos humanos como la de democracia, son conceptos y prácticas enraizadas en las sociedades latinoamericanas. A pesar de las dificultades socioculturales actuales, se ha dado el tránsito de una cultura política autoritaria a una democrática. Asimismo, es importante observar lo referente a los proyectos educativos: sus propuestas, logros y retos. Eso se abordará en el siguiente capítulo.

Retomando el texto de Calderón, el autor concluye que, en las últimas décadas, pocos conceptos se han analizado tanto como el de ciudadanía y que el proyecto político -que tenga como objetivo construirse dentro del marco democrático- dependerá del tipo de dimensión que se le otorgue (Calderón, et al., 2002).

Menciona que existe un acuerdo, cada vez más consensuado, en que el término de ciudadanía debe remitir:

- El ejercicio de derechos,
- la redistribución de la riqueza,

---

<sup>15</sup> Por ello considero que resulta pertinente registrar esas prácticas e incorporarlas a la reflexión sobre *las pedagogías de la ciudadanía*.

- la participación eficaz en los asuntos públicos, sobre todo en el ámbito local y
- el reconocimiento de las diversidades en el marco de la igualdad.

Se trata de las condiciones mínimas indispensables para ejercer ciudadanía, como queda claro en el texto de Dagnino:

La redefinición de la ciudadanía, para ajustarse a su nuevo papel estratégico previsto por los movimientos sociales, tuvo que enfrentarse a las versiones dominantes de la noción. Así, el punto de partida de esta redefinición ha sido la concepción del derecho a tener derechos, que apoyó el surgimiento de nuevos sujetos políticos, definiendo activamente lo que consideran sus derechos y luchando por su reconocimiento. En este sentido, a diferencia de las concepciones anteriores de ciudadanía como estrategias de las clases dominantes y del Estado para la incorporación política gradual y limitada de los sectores excluidos, donde una mayor integración social era una condición legal y política necesaria para la implementación del capitalismo, esta nueva estrategia es parte de un proyecto político de los no ciudadanos, de los excluidos. Es una ciudadanía ‘desde abajo’ (Dagnino, 2005, p. 36).

Es aquí donde se percibe la utopía: la ciudadanía ejercida “desde abajo”, o por las mayorías, implica necesariamente un cambio en el sistema político-económico vigente.

Pero mientras eso sucede, hay que reconocer el hecho de que estas batallas han rendido frutos, en el sentido de que los Estados han diseñado leyes de participación ciudadana, como la recién aprobada en Colombia, la contenida en las constituciones de Brasil, Venezuela o Ecuador, sólo por mencionar algunas. Muchas ciudades de la región también han legislado en materia de participación ciudadana, como por ejemplo Porto Alegre, Sao Paulo, Ciudad de México, Bogotá y Quito. Asimismo, existen ejercicios aún más ambiciosos, como la Asamblea Constituyente en Bolivia.

La participación ciudadana, auspiciada por el ámbito estatal, también ha elaborado legislación en materia de derechos humanos, transparencia, derecho a la información y rendición de cuentas, presupuestos participativos, veedurías,<sup>16</sup> asambleas vecinales, leyes con enfoque de género, diversidad étnica (multiculturalidad), preferencia sexual, por mencionar algunos ejemplos.

Y, por supuesto, hay que reconocer la importancia de los procesos electorales, que son el punto de partida indispensable de participación ciudadana. Estos se han *ciudadanizado* en lo que respecta a la vigilancia que existe en la elección de candidatos, la reelección de los poderes ejecutivo y legislativo, la fiscalización de dineros aplicados a campañas electorales, la vigilancia ciudadana de los sufragios, la legislación sobre campañas electorales, entre otros aspectos.<sup>17</sup>

Lo anterior podría dar la impresión de que se ha avanzado mucho en materia de participación ciudadana pero, en realidad, la eficacia en la aplicación de las leyes, bandos, acuerdos y demás legislaciones en materia de participación ciudadana en América Latina -y que han sido impulsados por los gobiernos- funcionan muy por debajo de lo deseable. Esto puede deberse a que las autoridades cumplen a medias o no cumplen con lo que la ciudadanía les reclama -como la transparencia de los presupuestos y los gastos-, o bien a que mantienen en un nivel mínimo la participación de la

---

<sup>16</sup> Etimológicamente, la palabra veeduría viene de veedor; aficionado a mirar o registrar las acciones ajenas; inspector encargado de examinar ciertas cosas: antiguo cargo de palacio. El término está incorporado a las políticas de gestión pública y es un mecanismo de participación que verifica si el gobierno cumple con sus planes. Ayuda al control del buen manejo de los recursos públicos. Existe la veeduría comunitaria, formada por ONG, corporaciones, cooperativas, entre otras. La veeduría ciudadana la ejercen los ciudadanos de manera independiente. Según la biblioteca del Congreso Nacional de Chile, “lo que se busca es la recuperación de lo público por parte de la ciudadanía”. Disponible en: <http://bloglegal.bcn.cl/content/view/241837/Significado-de-las-Veedurias-Ciudadanas.htm>.

<sup>17</sup> Un ejemplo actual es lo que hace el Foro Nacional por Colombia, con su campaña 2011 “No bote el voto”, contra las prácticas de compra de votos en elecciones locales, o Alianza Cívica en México, con sus ejercicios de observación electoral.

ciudadanía para evitar un involucramiento profundo en los asuntos públicos.<sup>18</sup>

Aún hay mucho por hacer en materia de participación. Sin embargo, en los últimos diez años ha habido grandes avances en la región en materia de ciudadanía, tanto en lo electoral como en lo público. Por ejemplo, fue el factor electoral lo que permitió la emergencia de los llamados *gobiernos progresistas* en Brasil, Venezuela, Bolivia, Ecuador, Uruguay, Paraguay y Argentina, mismos que a su vez han elaborado -con distintos resultados- diversas leyes y acciones en materia de derechos y reivindicaciones sociales. Sonia Fleury, académica y consultora de la ONU, explica la relación entre los procesos electorales y la democracia participativa o deliberativa: “Sólo con un nuevo modelo de democracia que asocie democracia representativa y democracia deliberativa se generarán las condiciones necesarias para la concertación social en una esfera pública ampliada, que permita la creación de un nuevo pacto político capaz de dar sustento a las políticas públicas redistributivas” (en PNUD, 2006, p. 97).

### **La relación entre participación y derechos sociales**

Para que la participación sea efectiva -y los procesos de consulta recuperen la opinión de la mayor parte de la ciudadanía- primero hay que dotar a las personas del acceso a los recursos básicos, para que estén en posibilidades de cumplir con sus deberes y obligaciones. Se trata de una condición necesaria para ejercer una ciudadanía plena.

---

<sup>18</sup> En cierta ocasión, en una clase de posgrado en la que se discutía el tema, un compañero de Córdoba, Argentina, argumentaba que estos avances no servían para nada, por lo que había que seguir considerando la lucha armada como una alternativa para tomar el poder. “De qué me sirve o le sirve al pueblo que le dejen decidir en dónde se va a instalar un semáforo”. Esto muestra que hay desconfianza o poca afección de parte de grupos politizados más radicales a ver ventajas o avances en estas leyes que, aunque insuficientes, representan logros de la ciudadanía que actúa en colectivo.

Esta idea es desarrollada por María José Añón, de la Universidad de Valencia, en el documento *Ciudadanía Social, la lucha por los derechos sociales*. En él, la profesora Añón explica por qué la vida democrática requiere de impulsar los derechos sociales:

La categoría de ciudadanía social [...] plantea las condiciones en las que deben estar los sujetos para poder ser ciudadanos participantes. Por otro lado, el concepto de ciudadanía transformó su contenido al ir insertándose en las formas de articulación de los Estados de Bienestar y del reconocimiento de los derechos sociales. En este contexto la noción de ciudadanía tendría la clave mejor que ningún otro concepto, para entender la dinámica de una democracia moderna.

Por lo tanto desde estos presupuestos, pensamos en un concepto de ciudadanía en términos de inclusión. Evidentemente, esto no puede hacerse sin derechos políticos, tal como lo indica el concepto de ciudadanía Republicana, pero tampoco es posible sin el reconocimiento y respeto de los derechos sociales que serían el contenido básico del concepto de ciudadanía social. De ahí que se afirme de ellos que son un test de inclusión.

El objetivo de la ciudadanía social consiste en asegurar que cada cual sea tratado como un miembro pleno de una sociedad de iguales (Marshall). La ciudadanía es entendida como el status conformado por el acceso a los recursos básicos para el ejercicio de derechos y deberes. La no discriminación en el acceso a estos recursos constituye la condición necesaria y suficiente de la ciudadanía. De forma que la ciudadanía en su sentido más pleno precisa de un estado de bienestar democrático (Añón, 2002).

Esta revitalización del análisis de Marshall en tiempos neoliberales como los actuales, implica una clara toma de postura sobre qué hacer en materia de construcción de ciudadanía: a mayor protección de los derechos sociales mayor *bienestar democrático*. Sin dejar de lado los derechos civiles, la autora propone reforzar los derechos políticos a partir del ejercicio pleno de los derechos sociales, para que la ciudadanía no sea un asunto de grupos minoritarios.

Por su parte, el sociólogo chileno Guillermo Campero utiliza el análisis de Añón para profundizar en el asunto de la representatividad, al agregar a la ecuación una “institucionalidad capaz de proveer los mecanismos para que ellas [las dimensiones derechos políticos/derechos sociales] se ejerzan y se relacionen” (en PNUD, 2007, p. 69).

Esta manera de relacionar los derechos a favor de la calidad de la vida democrática, implica necesariamente la participación del Estado y sus instituciones como *conectores* ya que, con las reglas de procedimiento, se garantiza la participación de la ciudadanía en los procesos. Considero que esto no supone un retroceso en la concepción estadocéntrica, ya que la institucionalidad propuesta por el Estado requeriría del acompañamiento ciudadano, como bien lo explica Adam Przeworski:

Ciudadanía y Estado deben definir un conjunto mutuo de obligaciones: si, por un lado, el Estado no hace cumplir los derechos y responsabilidades de la ciudadanía y si, por el otro, los ciudadanos no se organizan para hacer valer sus derechos y obligar al Estado a que observe eficientemente sus responsabilidades, el concepto mismo de ciudadanía carece de sentido (Przeworski, Schmitter, O'donnell y Stepan, 1998, p. 63).

Lo que es importante destacar es la centralidad que se otorga a los derechos sociales como elementos fundamentales en la construcción de ciudadanía. Si no se demanda su cumplimiento, a la par de nuevas formas de redistribución que dejen de favorecer el lucro a toda costa, los niveles de exclusión de la participación seguirán en aumento.<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Como ejemplo: Hace tres años me tocó presenciar una charla en el Instituto Federal de Acceso a la Información Pública (IFAI). Funcionarios de nivel medio apoyaban la opinión de quien era el Comisionado Presidente, Alonso Lujambio, con respecto a que el derecho a la información pública era un “derecho ilustrado”, dada la complejidad para comprender la ley, redactar los requerimientos de información e ingresar a la plataforma vía internet. Esta charla se dio en el contexto de

## **La discusión de las dimensiones liberal, republicana y multiculturalista de la ciudadanía**

En la última década del siglo XX, cada vez que se comenzaba un texto sobre el tema de ciudadanía, se hacía una revisión de las dimensiones liberal, republicana y multiculturalista de la misma. Este tipo de análisis integra, de forma sintética, los aportes de la filosofía política y sus tradiciones. Esto, a lo largo de la historia de la democracia moderna, ha permitido la argumentación y defensa de dichas dimensiones, así como la construcción de propuestas de vida política. En América Latina, la reflexión sobre el tema ha aumentado de tal manera, que la perspectiva hegemónica ha sido desplazada por los nuevos aportes académicos de la región; sobre todo por el discurso de los derechos y la democracia participativa y las discusiones que esto genera en el espacio público. Sin embargo, dicha perspectiva continúa siendo un punto de análisis indispensable para entender de qué estamos hablando cuando mencionamos democracia y ciudadanía, desde qué horizonte de pensamiento partimos y qué postura ética tomamos.

A continuación, con el apoyo de las reflexiones que sobre el tema elabora el filósofo político Ambrosio Velasco (Velasco, 2007), se mencionan los principales fundamentos de estas corrientes:

### **Liberalismo**

El modelo liberal -que recupera el aporte de pensadores como Hobbes, Locke, Tocqueville, Montesquieu, Kant, Schumpeter y, más recientemente, John Rawls- enfatiza las virtudes sistémicas de un conjunto de instituciones y prescinde de la virtud cívica de los ciudadanos. Requiere de un sólido sistema de gobierno y de un sistema electoral adecuado. “En este sistema los electores son sustituidos

---

la cancelación que hizo Lujambio de un programa de fortalecimiento del derecho a la información pública para organizaciones de la sociedad civil de base, que en muchos casos tienen baja escolaridad y trabajan en comunidades marginadas. A pesar de que la evaluación de este programa resultó positiva, el IFAI decidió no invertir ni el tiempo de sus funcionarios ni dinero y recursos de ningún tipo en “un público que no está capacitado”.

por el electorado”, dice Velasco, ya que desde esta dimensión la democracia no es un modo de vida, sino un método en el cual los electores designan, a través del voto, a sus representantes y su gobierno “entre las diferentes alternativas que ofrecen en el mercado político diversos partidos en competencia” (Velasco, p. 40). Al otorgar el voto, se otorga también la confianza en que el representante hará bien su trabajo -apoyado por la estructura institucional del sistema y el equilibrio de los tres poderes- ya que el electorado (representado) no posee otros mecanismos, más allá de las elecciones, para exigir la rendición de cuentas. El voto es el premio y el castigo. Estos mecanismos de autocontrol se llevan a cabo a través de controles y balances; los llamados *Check and Balances* en la jerga política. “Las virtudes del sistema político suplen así las deficiencias de la participación ciudadana” (Velasco, p. 42). Aun así, este sistema legal no es suficiente por sí mismo; es necesaria una estructura social que asegure una cierta cultura homogénea, o al menos una heterogeneidad limitada y moderada. A este pluralismo social limitado se le conoce como *diferencias identitarias traslapadas (overlapping memberships)* y se opone a las “divergencias que refuerzan la identidad de múltiples grupos culturales en función de intereses y rasgos étnicos, económicos, religiosos, partidistas, geográficos, etc. [...] El traslape de diferencias [...] produce un pluralismo tan atomizado que resulta difícil la formación de grupos o comunidades con identidad colectiva específica” (Velasco, *Op. Cit.* p. 43). El liberalismo apuesta por la homogeneidad cultural, ya que gracias a ella se evitan tensiones sociales y demandas políticas irresolubles en el sistema liberal. Cabe destacar que en América Latina se utilizó esta fórmula durante los procesos de construcción nacional que tuvieron lugar durante el siglo XIX.

En la dimensión liberal, la democracia no es un fin en sí mismo, sino “un orden social que garantiza a los individuos el goce de sus derechos fundamentales. El poder gubernamental funciona como una garantía para que los individuos puedan ser autónomos y libres en la vida privada” (Velasco, p. 43).

## Republicanism

Esta dimensión recupera el pensamiento de Maquiavelo, Harrington, Rousseau y Jefferson, entre otros clásicos. Sin embargo, también hay importantes aportes contemporáneos, como los de John Dewey, Hannah Arendt, Charles Taylor, Philip Pettit, Michael Sandel y Chantal Mouffe.

La dimensión republicana busca otorgar a la concepción de democracia una *orientación crítica y normativa*. No quiere ajustarse a la realidad -a la evidencia empírica-, sino orientar la acción política para transformar la realidad; por ello, su objetivo es construir un modelo de ciudadanía.

La condición fundamental para la existencia de la democracia es la participación política de los ciudadanos no sólo por medio del voto sino también por otras formas más directas. La participación continua y responsable contiene un marco legal e institucional adecuado, pero [...] para que exista una democracia es indispensable la *virtud cívica* de la mayoría de los ciudadanos y no sólo las virtudes sistémicas (Velasco, 2006, p. 53).

Al igual que en el liberalismo. Para esta corriente, el ciudadano no es nada más un elector, sino que participa de forma continua y responsable en las decisiones que afectan a la vida de su comunidad. Al contrario del liberalismo, el republicanism no centra su atención en los procesos electorales; otorga prioridad a los debates plurales y públicos entre ciudadanos -como asambleas, referéndums, consultas, entre otros- que permiten construir el llamado ejercicio de *la razón pública*. Participar no es únicamente un derecho, sino un deber, ya que, como explica el autor

La aparición del ciudadano en el espacio público y la manifestación de sus diferencias es una condición fundamental para la libertad política y para el establecimiento de los auténticos consensos que han de generar acciones coordinadas. Es precisamente la libertad política o libertad positiva de los

ciudadanos la que garantiza su libertad individual y privada (libertad negativa) (Velasco, 2006, p. 54).

Con respecto a la pluralidad social, Velasco recupera que la dimensión republicana

no afirma como principio fundamental la igualdad de derechos universales entre individuos indiferenciados, sino el reconocimiento de las identidades culturales diversas. Este principio pone el énfasis en la igualdad de valor y de respeto en las comunidades y secundariamente en el individuo [...] ya que concibe al individuo como miembro de una comunidad, de una cultura que le precede y dentro de la cual define su curso de vida, sus valores fundamentales, sus derechos básicos como persona (Velasco, 2006, p. 54).

Por ello, el republicanismo enfatiza la organización política federal, la cual de alguna manera se relaciona con el reconocimiento cultural.

## **Multiculturalismo**

Esta corriente contemporánea de pensamiento recupera las reflexiones que se hicieron en Europa, posteriores a las dos guerras mundiales y su discurso de exaltación nacionalista. Por otro lado, retoma también la teoría generada a partir de las movilizaciones sociales de los grupos y pueblos que han luchado por el reconocimiento a la diversidad. Charles Taylor, Will Klimlycka y McIntyre son algunos de los pensadores que han posicionado el tema en el mundo; sin embargo, esta dimensión en particular, hoy en día es trabajada por filósofos latinoamericanos como Luis Villoro, Luis Tapia<sup>20</sup> y León Olivé.

---

<sup>20</sup> Quien ha trabajado una postura aun más radical que ésta en los últimos años y que se revisará brevemente al final de este capítulo.

Esta dimensión reconoce, tanto el pluralismo cultural de las sociedades, como su significación política.

El pluralismo cultural se manifiesta de muy diversas maneras [...] como reivindicaciones de grupos étnicos en el interior de un estado-nación, sea por minorías que ya existían en el territorio, desde antes de su constitución como estado-nación o sea por migrantes que forman minorías dentro del estado-nación ya constituido. Por otra parte, las demandas multiculturalistas pueden vincularse a cuestiones religiosas o políticas, luchar por la preservación ecológica o la posesión o usos de territorios o bien demandar la impartición de justicia de acuerdo con usos y costumbres de comunidades específicas. En todo caso las demandas multiculturalistas se refieren fundamentalmente al reconocimiento de identidades, prácticas, instituciones y derechos de grupos minoritarios dentro de una cultura “nacional” dominante y homogeneizante, promovida y muchas veces impuesta por el poder del Estado (Velasco, 2006, p. 108).

La aparición de estas luchas cuestionan el sentido de la existencia del Estado-nación como la forma generalizada de organización política, pero también representa una crítica al modelo económico capitalista y a las tendencias de la globalización que buscan impulsar una sociedad homogénea. Retomando a Velasco: “los movimientos multiculturalistas demandan el reconocimiento de derechos especiales para ciudadanos de ciertos grupos culturales minoritarios a fin de que tales grupos puedan preservar su identidad cultural y sus miembros puedan ejercer su libertad de acuerdo con los marcos y lineamientos de su grupo o comunidad específica” (Velasco, p. 109). Se trata de la comunidad por encima del ciudadano.

Las reservas ante esta dimensión con respecto a *derechos diferenciados*, que pueden debilitar las nociones de universalidad e indivisibilidad de los derechos, han causado muchas controversias y discusiones aún no solucionadas. Adela Cortina, entre otros pensadores, ha propuesto la idea de la “ética de mínimos”, con la cual todas las sociedades puedan organizarse y comunicarse.

La riqueza de esta propuesta, aún en construcción, es la posibilidad de poner a todas las culturas y los pueblos en condiciones de igualdad. Ello permitiría construir consensos y evitar la imposición de una cultura sobre otra, como ha ocurrido en la historia de la humanidad, generando una verdadera posibilidad de interculturalidad.

Estas tradiciones políticas plantean una dimensión de ciudadanía específica. Una vez que se han revisado, resulta claro que es la dimensión republicana la que comulga con la idea de ciudadanía participativa que orienta este trabajo.

### **Construcción de ciudadanía. ¿De qué estamos hablando?**

A partir de lo que hasta ahora se ha revisado, se puede deducir que el ciudadano no nace -a pesar de tener un estatus legal ante el Estado-, sino que se va construyendo como parte de un proyecto político democrático.

El informe del PNUD sintetiza muy bien lo aquí expuesto: la democracia integral requiere de una ciudadanía participativa y ésta es un proyecto a construir. Conmina a que sean los gobiernos latinoamericanos quienes tomen la batuta y conduzcan -vía políticas públicas- la tarea de construir ciudadanos. Sin embargo, con excepción de la educación básica, que sigue siendo el agente socializador y constructor de identidad civil más importante de las sociedades occidentales, la realidad ha demostrado que ha sido la sociedad civil organizada la encargada de realizar dicha empresa. Los procesos de luchas y demandas por una mejor calidad de vida, han conformado la escuela de ciudadanía de millones de latinoamericanos. Pero ¿para qué construimos ciudadanía? Guillermo O'Donnell, en su ensayo publicado en el libro *Democracia, desarrollo humano y ciudadanía*, da claves interesantes a esta pregunta con su concepto de ciudadano-agente:

Una concepción moral de ser humano como *agente*, es decir alguien que está normalmente dotado de razón práctica y autonomía suficiente para decidir

qué tipo de vida quiere vivir, que tiene capacidad cognitiva para detectar razonablemente las opciones que encuentra a su disposición y que se siente y es interpretado/a por los demás como responsable por los cursos de acción que elige [...] la agencia constituye a cada individuo como persona legal, portadora de derechos subjetivos. Esta persona realiza opciones y es responsable por ellas porque el sistema legal presupone que es autónoma, responsable y razonable [...] el individuo un agente portador de derechos civiles y eventualmente también sociales, sea o no ciudadano/a político/a tiene derecho legal a ser tratado con plena consideración y respeto y sobre las mismas bases que cualquier otro (O'Donnell, 2003, pp. 34-60, 74).

La ciudadanía, entendida como agencia, permite a las personas organizarse y generar recursos estratégicos para ser incluidos en las negociaciones y en la construcción de proyectos hegemónicos.

En los últimos años, las discusiones sobre ciudadanía que se están dando en América Latina versan sobre una ampliación de la ciudadanía, muy parecida a la propuesta de agencia de O'Donnell. Esto ha sido un proceso de luchas y exigencias por parte de la sociedad, más que concesiones estatales. Atendiendo a los movimientos sociales del siglo pasado, y en un afán optimista, pareciera que, en los procesos de transición, los latinoamericanos hubieran redescubierto este elemento la ciudadanía como indispensable para la vida social, al cual hay que seguir fortaleciendo con nuevas exigencias por derechos, y defenderlo de las tentaciones autoritarias. En la ampliación de la ciudadanía se encuentra el futuro de una democracia viable en la región; de ahí la importancia de su construcción. A manera de resumen, recupero el concepto que utiliza René Torres en su profundo análisis sobre el tema:

Así, construir ciudadanía es luchar por ampliar la base social de la ciudadanía a todos, sin distinciones de ningún tipo. Además, consiste en reclamar “igualdad frente a la ley”, pero no sólo eso, sino que se busca que esa ley sea efectiva, esto es, que la enorme brecha entre lo formal y lo real se acorte. Pero también es la demanda de la aceptación a lo diverso y el respeto a la diferencia (Torres, 2009, p. 17).

Estos procesos de construcción de ciudadanía se generan tanto en la movilización social como en todos los espacios de la vida comunitaria, en la reflexión intelectual y en la formación específica sobre estos temas en lo que hoy se hace llamar *educación para la ciudadanía*, y que tiene que ver también con el desarrollo de virtudes cívicas. Esto se desarrollará con mayor amplitud en el siguiente capítulo. Lo que hay que enfatizar es la importancia de entender que la ciudadanía en la que creemos y de la que estamos hablando, requiere de un sujeto, sea individual o colectivo, que ha de empoderarse a través de la ciudadanía para limitar ya no sólo la acumulación de poder, sino de recursos. Esta ciudadanía busca construir una sociedad más horizontal. Nos referimos a sujetos diversos que buscan visibilizarse mediante la ampliación de la agenda política; con la conciencia de que, en materia de derechos, se avanza, pero también se retrocede. Se trata de un proceso histórico, no lineal y dinámico. En síntesis: la construcción de ciudadanía se relaciona con cambios radicales en la forma de pensar y ejercer la política es decir, el poder a través de la representación y la participación de la sociedad. En este reto, como en todo proceso social, existen debates internos, posicionamientos y proyectos encontrados.

### **Las nuevas (y no tan nuevas) discusiones sobre el tema de ciudadanía en América Latina**

Hoy en día hay tres discusiones en boga en torno al tema de la ciudadanía en Latinoamérica: 1) la idea de pertenencia a la comunidad política, ¿quiénes pertenecen?, 2) la idea de la interculturalidad radical, ¿cómo convivir perteneciendo a diferentes comunidades sociales en la misma comunidad política? y 3) el tema de la fragmentación de la ciudadanía o *la ciudadanía neoliberal*; los tipos de ciudadanía encontradas, unas buscan participar por las vías electorales convencionales, otras en búsqueda de alternativas a la opción electoral y una más que permanece indiferente, orientada al individualismo, a la no participación y al consumismo.

### 1) La inclusión

Este tema se vincula con los nuevos sujetos que buscan pertenecer a la comunidad política sin perder su identidad particular mujeres, jóvenes, pueblos indígenas, grupos de la diversidad sexual, comunidades locales que fueron engullidas por los conglomerados urbanos, entre otros y también con aquellos individuos que no pertenecen de origen a la comunidad política como la población migrante. ¿Cómo se incluye a tanta diversidad? ¿Cuál es la mejor manera de garantizar los derechos de aquellas personas que no pertenecen de origen a la comunidad? Cito a Lucia Álvarez:

Pero el asunto de fondo de la ciudadanía es el de la inclusión; y la relación inclusión/exclusión es uno de sus referentes fundantes. Quiénes forman parte y quiénes no, es un tema central que acota y dimensiona la noción. El *nosotros* establece los alcances y los límites de la comunidad, en *los otros*, la distinción con respecto a otras comunidades y otras ciudadanías. La pertenencia y la plena competencia de los individuos se registra y verifica en la capacidad inclusiva que ofrecen la comunidad, el Estado, el régimen político, en la capacidad de integrar a los diferentes, de distribuir beneficios, de compartir atribuciones, de construir en común; y se verifica también en la capacidad de los individuos para tomar parte en las exigencias de la vida pública. Refiere a prácticas y condiciones que en la doble dirección de dar y recibir, promueven y afirman idealmente una inclusión integral, que trasciende los contornos de la exclusiva igualdad individual ante la ley (Álvarez, 2016).

Nos encontramos ante el reto de dar pertenencia y derechos diferenciados a grupos diversos. Para ello, se debe fortalecer el espacio público a través de la legalidad en el proceso de democratización, con el fin de crear o fortalecer instancias deliberativas heterogéneas. Hoy en día hay una tendencia positiva en el contexto legal-social transnacional a categorizar a las personas como ciudadanas. Rachel Sieder (Citada en Tamayo, 2010, p. 43) cuestiona de qué manera la identidad de ser ciudadano interactúa con otras identidades construidas históricamente, como las de género, etnia o clase.

Queda claro que el discurso que establece que las bases de la ciudadanía se fundamentan en nociones universales de igualdad y similitud es algo construido en el espacio liberal capitalista, y que es algo que se ha ido transformando a gran velocidad. Sin embargo, la noción de ciudadanía coexiste con otros discursos sean comunitaristas, anticapitalistas indianistas o anarquistas que no se identifican con la idea de ciudadanía. También está el viejo prejuicio ideológico de no aceptar el concepto de ciudadanía, para no mezclarlo o confundirlo con los conceptos de clase social, proletariado, pueblo, etnia o género.

## 2) La interculturalidad radical

Para este apartado se hará una breve síntesis de las ideas desarrolladas por Luis Tapia en *La invención del núcleo común. Ciudadanía y gobierno multisocietal* (Tapia, 2006). El autor busca construir una “ingeniería política” que permita reorientar a la sociedad andina boliviana a un estadio democrático poscapitalista e indianista. Recupera el concepto de ciudadanía y democracia, pero considera que hay que rebasarlo y construir un núcleo común de sociedades interculturales que hagan vida política en igualdad de condiciones, con el fin de favorecer, sobre todo, a los pueblos indígenas andinos haciendo frente a la imposición de una ciudadanía monocultural. El análisis fue escrito en el contexto de la organización de la Asamblea Constituyente, entre 2006 y 2007, después de la llegada de Evo Morales a la presidencia de Bolivia.

El texto analiza la concepción histórica de la ciudadanía como la forma de pertenencia a una comunidad de derechos, en la que los sujetos se reconocen entre sí y en torno a la cual se hace la vida política. La construcción histórica de la ciudadanía, que comenzó en Europa occidental, enfatiza que la construcción de derechos se da a partir de la movilización contenciosa. En la lucha por el reconocimiento de derechos, cada país, cada nación, tiene su historia; por ello, revisar la historicidad de la ciudadanía ayuda a comprender los procesos de ampliación o de reducción de la misma, así como de los derechos adquiridos.

Tapia propone analizar el caso boliviano, al cual denomina “una realidad multisocietal”; es decir, varios tipos de sociedades -no sólo varios tipos de lenguas- conviviendo al mismo tiempo; una comunidad múltiple y diferenciada culturalmente, con igualdad pero con derechos diferenciados. Esta mirada es una crítica a la visión multicultural, ya que la alternativa del Dr. Tapia -la multisocietal- permite la emergencia de naciones al interior del Estado. Su aplicación, por supuesto, conlleva retos. ¿Cómo acomodar los derechos en condiciones de interculturalidad?, ¿cómo conseguir la igualdad entre culturas y entre pueblos?

Su propuesta es la libertad tanto individual como colectiva; el desarrollo de un pluralismo intrasocial, un pluralismo jurídico que legisle a partir de la noción de comunidades de derechos; la recuperación de la historia política para construir valores comunes. Esta visión intercultural, sin desigualdad ni dominación, permitiría la integración de la comunidad de derechos. Tapia menciona que, en sus versiones decimonónicas, la ciudadanía lleva implícita una dimensión comunitaria; por ejemplo, el caso del México colonial, que fue una sociedad de sociedades.

### 3) La ciudadanía fragmentada y la ciudadanía neoliberal

Las reformas neoliberales no sólo constituyen un nuevo paradigma económico, sino un nuevo modelo social que -según Juan Carlos Gómez Leyton, académico estudioso de procesos políticos y sociales- ha producido el paradigma neoliberal. El ciudadano participa de la vida pública como elector y como consumidor. En este modelo hay una negación de la diversidad social, étnica y cultural que fragmenta la comunidad política. Esta situación, además, genera una crisis de representación, pues al limitarse la vida pública, las autoridades electas sólo representan a aquella sección de la ciudadanía que emitió su voto.

En la visión neoliberal, el sujeto sí es corresponsable de las acciones del gobierno, pero a través de la filantropía y las *buenas prácticas empresariales*. Esta visión promueve valores como ser emprendedor (entendido como autoempleo), liberando al Estado de su *antigua*

*obligación* de velar por el cumplimiento de la ley o vigilar el ejercicio de los derechos de la ciudadanía. Para Gómez Leyton, el neoliberalismo no deja espacio para una ciudadanía participativa, ya que:

En la sociedad neoliberal el ciudadano es esencialmente económico. La ciudadanía no se realiza en el acto de la participación política o cívica sino en el consumo. Se es ciudadano en la medida que se participa en el mercado (nueva forma de despolitización de la ciudadanía democrática). El uso del crédito y el acceso a los bienes de consumo le genera un lugar en el espacio social produciendo una sociedad civil mercantil, conservadora y desmovilizada. La reformulación de la relación Estado y mercado se tradujo en un severo retroceso de los derechos sociales, civiles y políticos. Imponiendo una ciudadanía neoliberal en retraimiento del modelo de ciudadanía social y colectiva instaurada en el desarrollo capitalista industrial (En Moreira, Raús y Gómez, 2008, p. 154).

Este análisis, desmoralizador pero realista, de lo que la sociedad neoliberal puede crear como nuevo modelo de participación, ha aplicado para la sociedad de clase media y clase alta latinoamericana durante varios años. Sin embargo, el embate de las crisis económicas que acosan la región desde 2008, está generando un nivel de descontento e incertidumbre que podría aglutinar a aquella parte de la ciudadanía que suele estar desmovilizada, para organizarse en contra del desmantelamiento del sistema de derechos.

Aunque esta revisión sobre las ideas que sobre ciudadanía integral se manifiestan en Latinoamérica no pretende ser exhaustiva, sí busca poner sobre la mesa las tendencias, tensiones y retos que hay que enfrentar para consolidar una democracia participativa y una ciudadanía basada en el ejercicio de derechos y la agencia.

En el siguiente capítulo se explora la construcción de ciudadanía a través de los procesos educativos -sobre todo en el espacio escolar- y destaca el tramo que la región latinoamericana ha avanzado en esta materia.

## SOBRE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN LATINOAMÉRICA

*La democracia parece progresar, según formas y etapas adaptadas a la situación de cada país. Pero su vitalidad se halla amenazada constantemente. Es en la escuela donde debe iniciarse la educación para la ciudadanía consciente y activa.*  
Informe Delors-UNESCO

*El problema de la educación es un problema ético que alcanza una dimensión política.*  
Concepción Naval

La educación es el reflejo de lo que las sociedades son y quieren llegar a ser. La escuela es el laboratorio donde idealmente se fragua el futuro posible de una nación y de los sujetos que la habitan. En América Latina, la escuela y sus programas educativos han acompañado muy de cerca los proyectos nacionales, el ideal de ciudadanía y los valores que deben acompañarlo. Por ello, desde el siglo XIX, los proyectos educativos de los países de la región han reflejado, para bien y para mal, el tipo de sujeto que se quiere *inventar* a partir no sólo de los conocimientos, técnicas y métodos como la lectoescritura, la enseñanza de la historia, filosofía, aritmética, ciencia, tecnologías, artes y oficios, sino de la moral pública, los valores republicanos, el amor a la patria y los roles sociales.

En este capítulo se recupera este último aspecto formativo del espacio escolar: la escuela como formadora de la moral cívica de la infancia y su relación con la construcción de ciudadanía en Latinoamérica, en el contexto de democratización y globalización de los últimos treinta años.

### **La construcción de currículos de educación ciudadana en la etapa de las post transiciones democráticas**

Para entender el tipo de ética política que se considera hegemónica -y las didácticas para la educación ciudadana que se desarrollan a partir de esta ética-, es importante ubicarse en el contexto histórico y social, tanto nacional como internacional. En lo que se refiere a la literatura sobre los programas de educación para la ciudadanía en un contexto de democracia, estos comenzaron a impulsarse en América Latina a partir de la segunda mitad de la década de los ochenta pero, sobre todo, a partir de los años noventa. En las décadas anteriores, los trabajos sobre el tema privilegiaban el contenido teórico, filosófico y de corte moral (Valdivieso, 2003, pp. 21-53), como es el caso de la obra de Fernando Salmerón, Samuel Ramos o del jesuita y educador chileno, Alberto Hurtado.

¿Por qué empieza a cobrar importancia la elaboración de literatura y programas de educación ciudadana en la región? Como ya se expuso en el primer capítulo, el asunto de la gobernabilidad democrática, entendida como estabilidad política, es considerado prioritario en la mayoría de las agendas de los Estados latinoamericanos. El interés por impulsar el desarrollo de la ciudadanía a partir de proyectos educativos, responde al temor a un posible regreso de las dictaduras militares y los autoritarismos, así como a la intención de evitar una crisis en las democracias participativas. Ello no sólo involucra a los Estados, sino a organismos internacionales -sobre todo los que pertenecen al sistema de la ONU- y a organizaciones de la sociedad civil. Estados Unidos también desempeñó un papel

importante como financiador y promotor de la educación ciudadana en la región, a través de agencias como la Agencia de los Estados Unidos de América para el Desarrollo Internacional (USAID), la Fundación Nacional para la Democracia y el *National Endowment for Democracy* (NED), quienes desde la década de 1980 han financiado a diversos organismos civiles que impulsan la democratización en la región. Organizaciones privadas, como la Fundación Ford y la Fundación MacArthur, también han desempeñado un rol valioso al impulsar importantes proyectos de educación ciudadana.<sup>21</sup>

Este tipo de apoyo puede entenderse como *la cara amable del consenso de Washington*, ya que el impulso a la formación ciudadana buscó fortalecer aspectos mencionados en dicho acuerdo: el aprecio por la democracia, el apego a la legalidad como forma de dirimir conflictos y la participación electoral.<sup>22</sup> En torno a esta idea de desarrollo y fortalecimiento democrático se impulsaron estudios referidos a la cultura política (Valdivieso, 2003, p. 6), encuestas nacionales y regionales (como *Latinobarómetro*), estudios sobre participación y abstención electoral, análisis de los perfiles de las personas militantes de los partidos políticos y el diseño de competencias ciudadanas o cívicas para el espacio escolar.<sup>23</sup>

Los noventa fue la década de la educación cívica en América Latina. Se dejó de hablar de la lucha de clases, del proletariado, de las masas, del pueblo; también se modificaron las valoraciones de las identidades nacionales y, con ello, se dejó de resaltar *la*

---

<sup>21</sup> Todas las agencias mencionadas tanto las relacionadas con el gobierno estadounidense, como USAID y NED, como las agencias privadas han financiado por décadas diversos proyectos en materia de construcción de ciudadanía; tal es el caso de Alianza Cívica en México, Fundación IDEAS en Chile y Fundación Presencia en Colombia.

<sup>22</sup> Al respecto hay toda una discusión de tipo ideológico sobre el carácter intervencionista de estas agencias, particularmente de USAID y NED. En internet circulan informes que relacionan misiones de desestabilización comandadas por la CIA, particularmente contra los gobiernos de Venezuela, Cuba y Bolivia. En México, el activista Primitivo Ocegüera ha publicado de forma activa este tipo de informes.

<sup>23</sup> El tema relacionado con las competencias se ampliará más adelante en este capítulo.

*colombianidad* o *la mexicanidad*, para dar paso a la *ciudadanía* como sujeto nacional y global que vive y participa en democracia. Aparece la idea de una ciudadanía *neutra* que comparte los mismos valores democráticos, ya que sus reglas en Chile, Croacia o Sudáfrica son las mismas. El nuevo orden mundial requería un sistema político global, tal como la economía capitalista en su etapa neoliberal.

## **La globalización y su impacto en la educación**

Mucho se ha escrito sobre el fenómeno de la globalización que se vivió en las últimas tres décadas del siglo XX. Fue un fenómeno económico, social y cultural que modificó la vida de las personas: su empleo, tipo de consumo, nociones políticas, ideas sobre el progreso y el bienestar, así como sus formas de educación escolar. Para explicar este proceso, recupero el análisis del profesor Heinz Dieterich:

La globalización refiere al proceso de expansión del capital a escala mundial, difundido intensivamente bajo la lógica de concentración del mercado internacional. Históricamente la expansión del capitalismo va de los siglos XVI al XIX, período en el que se transmutó del colonialismo al imperialismo y a finales del siglo XX y principios del XXI, se identifica como integración mundial.

La base principal del sistema capitalista es la maximización del beneficio y por consiguiente la apropiación del producto social. En busca de la maximización del beneficio, a partir de los años setentas se trastocó el modelo de acumulación de capital originando cambios en la organización social, laboral y política (Dieterich, 1997).

Esto afectó de forma contundente al espacio social. Para explicar este proceso, recupero la acertada síntesis de la pedagoga Susana López Guerra, quien analiza el impacto globalizador en la educación:

En lo laboral se transmutó el modelo de organización del trabajo, de fordista y taylorista a métodos con prácticas de trabajos flexibles, con un acotamiento

en la participación de los sindicatos; trabajadores [...] exaltando el individualismo, la diversidad social y el predominio del valor del consumo [...] En lo político se realizaron cambios para la reestructuración del Estado benefactor, inspirado en el modelo económico keynesiano a uno orientado al “libre mercado”, reduciendo el aparato gubernamental y su intervención. En lo social, la competencia y lo privado se han impuesto como valores supremos (López Guerra, 2002).

Fue en este contexto que los planes y programas de estudios de la educación básica de casi toda la región latinoamericana sufrieron modificaciones importantes durante la década de los noventa. Por ejemplo, en Chile, las reformas educativas se dieron en el marco de las reformas modernizadoras que solicitaba el BM en los inicios de los gobiernos de la concertación.

En 1994 fue creada una comisión de la modernización de la enseñanza (Comisión Brunner). Que concluyó su trabajo con la declaración de objetivos y contenidos transversales de la educación chilena. Los resultados del trabajo están en plena sintonía con los consensos que se difundían en el mundo; se postulaba la necesidad de una educación que juegue un rol en el desarrollo económico, fortalecer el sistema democrático, que promueva esquemas pacíficos de convivencia y resolución de conflictos (Valdivieso, 2003, p. 3).

Históricamente, la globalización económica ha sido considerada como un proceso paralelo a las transiciones políticas. Esto se observa en el hecho de que los programas escolares no sólo se reformaron para integrar al estudiantado al nuevo modelo económico, también surgió un interés por incorporar contenidos referentes a la vida democrática y a la formación de ciudadanía, con el fin de interesar a las y los estudiantes en la democracia y sus fundamentos. Dichos programas promueven el desarrollo de conductas ciudadanas basadas en valores tales como el respeto, la tolerancia, el pluralismo, la legalidad e igualdad.

Según el Dr. Abraham Magendzo, especialista en educación, el fenómeno de la globalización económica neoliberal alentó la formación de nuevos paradigmas en la educación. Uno de ellos fue el fortalecimiento de la identidad ciudadana y la disminución de la idea de identidad nacional. Recordemos cómo en México, durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, Ernesto Zedillo, entonces Secretario de Educación Pública, reformó los programas de Historia de México en primaria y secundaria, acortando las sesiones referentes a la formación de la nación (siglo XIX). De la misma manera se incorporan programas y temas novedosos, como las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), conceptos sobre la sociedad del conocimiento<sup>24</sup> y la globalización de la formación universitaria como el *European Region Action Scheme for the Mobility of University*

---

<sup>24</sup> Concepto impulsado en la década de los noventa, entre otros por Robin Mansell, investigador de la universidad de Sussex, Inglaterra. Este tipo de sociedad surge a partir del uso de tecnologías y nuevos medios de información y comunicación (particularmente el internet), modificando muchos de los procedimientos en la economía, las ciencias, el arte, la educación, las relaciones humanas, entre otras. Se le llama *sociedad de conocimiento* a un estadio ideal de las sociedades, porque estos cambios estarían generando nuevos conocimientos, pero sobre todo nuevas formas de conocer y asimilar, llevando a toda la humanidad a una mejor comprensión de su acción en el mundo.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, en su *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, define así este fenómeno: [Vivimos] la transición de las economías industriales a las economías fundadas en el saber. Éstas se basan esencialmente en cuantiosas inversiones en materia de educación, formación, investigación y desarrollo, programas informáticos y sistemas de información. También se caracterizan por un uso importante de las nuevas tecnologías de la información, no sólo para la comunicación interpersonal sino, además, para la creación de nuevos saberes. Estas características determinan una rápida evolución de los saberes y una gran intensidad de innovación. Frente a esta economía rápidamente cambiante, organizaciones, comunidades y personas deben “equiparse” de nuevas competencias y de nuevas cualidades para sobrevivir y prosperar en este mundo en permanente estado de turbulencia. De este modo se van generando consecuencias para el sistema educativo y de formación y para los mercados del trabajo, así como también para la forma de organización de las empresas y de los mercados. También forman parte de este vasto ámbito de problemas los inherentes a la privatización de las bases de conocimiento y, por ende, los del acceso de todos a los nuevos descubrimientos y saberes.

*Students* (ERASMUS)<sup>25</sup>. Asimismo, se modifican los modos de organización escolar: currículos basados en *competencias* y el desarrollo de técnicas con el fin de modificar la forma de enseñanza tradicional -las y los estudiantes escuchando y tomando notas mientras el o la docente dicta la clase- por modos más democráticos y participativos; enseñanza a partir de preguntas directas al estudiantado, investigación individual y grupal, sesiones de *lluvia de ideas*, asamblea de estudiantes para la toma de decisiones grupales, así como la participación más activa de padres y madres de familia. Se incentiva la socialización, transferencia y gestión del conocimiento, sobre todo a partir del uso de tecnologías como la Web. La globalización refuerza la concepción del mundo y de la historia como un proceso lineal y evolutivo. Como lo analiza López Guerra (López Guerra, 2002), estos procesos globalizados y globalizantes de la educación pretenden generar la certeza de que se comparte un destino común en medio de realidades polarizadas y desiguales. Sin embargo, enfatiza el riesgo de que en la realidad suceda lo contrario:

Se enaltece la existencia de un “neodarwinismo social”, donde sólo los individuos “más capacitados y diestros” serían “elegidos”, pero no se explicita que estos tienen este perfil dadas sus condiciones socioeconómicas, pues son los que tienen posibilidades concretas de educación para acceder al conocimiento científico, tecnológico y a la cultura (López Guerra, 2002).

John Saxe Fernández, crítico agudo de este fenómeno, denomina como “globalización pop” a estos elementos que integran el paradigma de la globalización, el cual está “montado sobre falacias, mitos o slogans” (Saxe, 1999).

El hecho es que la globalización es una realidad que permea ya todos los aspectos de orden social, tanto los negativos, ya

---

<sup>25</sup> Plan de Acción de la Comunidad Europea para la Movilidad de Estudiantes Universitarios. Proyecto que apoya la posibilidad de que las y los estudiantes de Europa cursen sus estudios visitando otros campus, aprendiendo lenguas e involucrándose con otras culturas.

mencionados, como los positivos -aún en vías de construcción-, como la posibilidad de generar una cultura redistributiva de recursos y saberes que haga frente a la desigualdad y la imposición. Por ello, los Estados se han empeñado en generar políticas que deriven en leyes y modificaciones que permitan el recambio cultural que este fenómeno implica. Tanto la globalización económica como la democracia liberal son fenómenos homogéneos y homogeneizantes. Por ello, existe el interés en crear una *alfabetidad ciudadana* que se comparta a nivel mundial. Ejemplo de ello es el informe *Educación para la ciudadanía y la democracia para el mundo globalizado: una perspectiva comparativa*, desarrollado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en 2005,<sup>26</sup> cuyo segundo párrafo inicia así:

Dentro de la perspectiva general de los últimos acontecimientos económicos y políticos en América Latina y el Caribe, los expertos señalan que el libre mercado y la democracia son considerados el paradigma económico político preferido para la modernización, desarrollo e integración de la economía global. En este contexto, la educación ciudadana surge como un vehículo válido y efectivo para fomentar y permitir la participación cívica de la población estudiantil en el proceso democrático de los países de la Región.

En este contexto, surge el interés por formar ciudadanía a través de la educación, lo cual tuvo su mayor impulso durante los años noventa y los primeros años del presente siglo. Además de la reforma a los currículos de la educación básica a favor de la educación ciudadana, se invirtió en la capacitación de docentes y en el diseño de materiales y libros relacionados con el tema. A decir de José Luis Gutiérrez, exdirector de Educación Cívica del Instituto Federal Electoral, los años noventa fueron “la década de la educación cívica. Nunca se invirtieron tantos recursos en impulsar que las niñas y los niños se formaran con aprecio a la democracia y aprendieran

---

<sup>26</sup> Disponible en: <http://www.iadb.org/int/drp>. Consultado el 23 de marzo de 2011.

desde temprana edad a mirarse como ciudadanos responsables del mantenimiento de ese régimen”.

### **Los programas de educación ciudadana en América Latina durante los años noventa**

Fue en esa década cuando se generó el discurso educativo para el siglo XXI con base en el fortalecimiento de la democracia, ya no sólo como régimen político, sino como forma de vida (O'Donnell en PNUD, 2004). Si bien las reformas económicas y políticas que consolidaron esta nueva globalización, son una clave indispensable para entender las reformas educativas en materia de construcción de ciudadanía, no bastan para comprender el fenómeno en toda su dimensión. Hay también en ello un aspecto humanista, resultado de las luchas contra los autoritarismos que cobraron millones de vidas en el siglo XX. La construcción de sistemas democráticos implicó la oportunidad de construir sociedades que aprendieran a dirimir sus conflictos en forma pacífica, dialogante y mediante procesos participativos más incluyentes y respetuosos de los derechos humanos. Al igual que con el Consenso de Washington se instauró un orden democrático-representativo para América Latina, otros sucesos globales otorgaron al sistema democrático nuevos horizontes y posibilidades de generar igualdad y desarrollo; uno de ellos fue la Declaración sobre Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia de la UNESCO, en 1995. Las recomendaciones de este documento se integraron, tanto a las políticas de gobierno de las naciones europeas, como a las de Latinoamérica. Los contrastes que se observan en ambas regiones, al citar dicho documento, son muy interesantes. Mientras en Europa se pone el énfasis en la cultura de la paz y la ciudadanía basada en la interculturalidad y la integración de las nuevas minorías producidas por las migraciones de trabajadores provenientes de Europa del Este y de África, en América Latina se destacan las condiciones de

desigualdad y violencia y se enfatiza la importancia de los derechos humanos y la ciudadanía.

Así, nos encontramos ante la confluencia de dos miradas de ciudadanía impulsadas desde las esferas internacionales: 1) la que busca promover la gobernabilidad política para el mantenimiento del *nuevo orden mundial* y 2) la que destaca la construcción de ésta para impulsar el respeto y el ejercicio de los derechos humanos, la pluralidad y el desarrollo humano.

La muestra más representativa de este modelo es el *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI* (UNESCO, 1996) presidida por el diplomático francés Jacques Delors, quien también fuera ministro de Economía y Hacienda del Gobierno de Francia. Esta comisión, internacional e interdisciplinaria, contó con la participación de dos expertos latinoamericanos: Marisela Padrón Quero, de Venezuela, y Rodolfo Stavenhagen, de México. Dicho documento elabora una serie de reflexiones sobre los retos que se avizoran para el siglo XXI en materia de desarrollo, saberes, convivencia y cambio democrático, y la manera en que éstos se pueden abordar desde el espacio escolar.

- *Aprender a conocer*: sobre el abordaje de los saberes y las herramientas para el proceso del conocimiento (tecnologías)
- *Aprender a aprender*: atención, memoria, pensamiento
- *Aprender a hacer*: poner en práctica conocimientos
- *Aprender a vivir juntos*: solución de conflictos, diálogo
- *Aprender a ser*: tener puntos de vista, referencias; comprender al mundo, comportarse con justicia y responsabilidad

El Informe Delors-UNESCO plantea el perfil de cómo debería abordarse la educación en el siglo XXI, aunado al fin del Estado benefactor y, por lo tanto, de la sociedad aseguradora.<sup>27</sup> Hoy en día sabemos que,

---

<sup>27</sup> Desde el momento en que se desmoronan los fundamentos aseguradores del sistema, en efecto, es una lógica solidarista la que tiene que tomar el relevo. Todo se reduce entonces a lo esencial, al punto originario, allí donde el vínculo social y el vínculo cívico se confunden” (Rosanvallon, 1995, p. 49).

si bien la visión *humanista* -impulsada por el sistema de Naciones Unidas- buscaba integrarse en la visión *representativista*, como el elemento sensibilizador para la consolidación de la democracia representativa, en realidad ha originado diversos cuestionamientos. La visión humanista -en cuanto se aplica, analiza e integra, tanto en las escuelas como en los grupos de sociedad civil que trabajan en la construcción de ciudadanía participativa- confronta y provoca el rechazo de la visión mínima de democracia -entendida como el ejercicio del voto y la representación restringida a la que apelaría el liberalismo. Sin ser su intención de origen, las propuestas humanistas de ciudadanía han permitido la politización del término y le han otorgado una carga disidente que va en contra del orden neoliberal, y que es utilizada en la actualidad por diversos movimientos sociales.

Por otra parte, uno de los cambios más interesantes es la nueva orientación de la educación para la ciudadanía, la cual se basa en el reconocimiento de las infancias como parte de la misma. La educación para la ciudadanía, ya no se considera sólo como una materia destinada a preparar a la población más joven para desempeñar su papel como persona adulta en la sociedad, sino más bien como una vía que se transita desde los primeros años y les ayudará a mejorar y comprender sus vidas en relación con el mundo público y sus vínculos con lo social. Esta nueva visión exige cambios en la estructuración de las relaciones personas adulto/menores, tanto en la familia como en la escuela: el niño o la niña, como sujeto de derechos activo en una sociedad que, por lo general,<sup>28</sup> hasta hace poco tiempo había sido considerado únicamente en función del futuro -la edad adulta- y cuyo espacio de interacción había estado limitado al ámbito de lo

---

<sup>28</sup> Digo “por lo general”, ya que desde principios del siglo XX se crearon opciones educativas alternativas que dieron a niñas y niños, mayores posibilidades de autonomía y desarrollo de la personalidad, como las escuelas Montessori, las escuelas *activas*, de metodología constructivista y versiones más radicales de esta corriente de *escuelas democráticas* o *escuelas nuevas*, como la Escuela Summerhill, de Alexander Sutherland. Sin embargo, para efectos de este trabajo, se hace referencia a las importantes reformas que están viviendo los programas oficiales y las escuelas públicas y aquellas con programas educativos tradicionales.

privado -la familia, los espacios de crianza y educación. Esta nueva visión de la niñez amplía la idea de ciudadanía. Si bien hasta antes de los 18 años no se pueden ejercer plenamente derechos políticos, y el sujeto aún se encuentra bajo la tutela de una persona adulta, las y los menores son sujetos de derechos y tienen ámbitos de participación y de deliberación como la escuela, la familia, las relaciones con sus pares y la comunidad. Y es que la participación está vinculada de manera central con el ejercicio de ciudadanía.

Sí nos limitamos a los términos liberales, la ciudadanía sólo hace referencia al ámbito de lo público y se restringe al derecho de votar, elegir gobernantes y tener protección ante la ley. Sin embargo, como ya se señaló, en la actualidad el concepto de ciudadanía incorpora exigencias de justicia y de pertenencia comunitaria. En su concepción ampliada, alberga diversas subjetividades, las cuales permiten la integración de la niñez a dicha concepción.

Bajo estos criterios, resulta viable hablar de *educar* para la ciudadanía como una forma de empoderamiento, tal como lo plantea la organización *Save the Children*:

El empoderamiento de grupos sociales es un concepto central en las nuevas configuraciones formativas ya que incorpora elementos valorales en torno; igualdad de oportunidades, equidad, protección jurídica frente a garantías individuales, y también integra la identidad como una característica importante. Ambos elementos están cargados de implicaciones formativas, ya que, tanto los valores compartidos, como una identidad que da pertenencia, son resultado de procesos de diálogo, interacción, compromiso y de actuaciones congruentes por parte de los individuos que se relacionan entre sí y forman grupos sociales que se asumen a sí mismos como ciudadanos. Así entendida, la ciudadanía es un concepto que se define por el contexto histórico, político, económico y cultural desde donde adquiere significado y es, por lo tanto, una noción relativa y relacional que une a lo público y lo privado exigiendo congruencia en el actuar de ambos ámbitos. Es decir, un ciudadano que reclama a su gobierno normas ambientales para proteger el entorno natural, en su vida privada hará lo que está en sus manos por contribuir a la protección del medio

ambiente. La ciudadanía en este sentido puede ser ejercida también por niños y niñas y no es necesario que cumplan la mayoría de edad. En esta concepción se mueve la Convención<sup>29</sup> y en consecuencia considera a niños y niñas como ciudadanos, independientemente del grupo social, entorno cultural o país al que pertenezcan (*Save the Children*, 2006).

Estas reflexiones, producto de estudios pedagógicos, deliberaciones filosóficas y convenciones de derecho internacional, impactan también en la esfera política. En 2004, la Organización de Estados Americanos (OEA) realizó un documento llamado *Fortalecimiento de la democracia en las Américas a través de la educación cívica: un análisis empírico que destaca las opiniones de los estudiantes y los maestros*. Se trata de un trabajo realizado por Judith Torney-Purta y Jo Ann Amadeo, académicas de la Universidad de Maryland, especialistas en el tema. El capítulo introductorio, escrito por Francisco Pilotti, da cuenta de los acuerdos regionales suscritos por los países miembros de la OEA, para impulsar tareas dirigidas al fortalecimiento de la democracia por la vía de programas educativos dirigidos a niñas, niños y jóvenes:

A medida que muchos países de las Américas iniciaban sus períodos de transición de gobiernos autoritarios a gobiernos democráticos durante los años ochenta, la Organización de los Estados Americanos, el principal foro político de la región para el diálogo y la acción multilateral, se embarcaba también en la tarea de introducir cambios importantes en su Carta y misión institucional, a fin de reflejar el fortalecido compromiso del hemisferio con la democracia representativa. En 1991, la Asamblea General de la OEA adoptó la Resolución 1080 conocida como el Compromiso de Santiago con la Democracia y la Renovación del Sistema Interamericano que establece un mecanismo para la acción colectiva en el caso de una interrupción súbita o irregular del proceso institucional político democrático o del legítimo ejercicio del poder por

---

<sup>29</sup> Se refiere a la Convención Internacional de los Derechos de los Niños, aprobada en 1989 por la Asamblea de Naciones Unidas.

parte del gobierno elegido de forma democrática en cualquiera de los Estados Miembros de la Organización. Como instrumento para manejar Guatemala (1993) y Paraguay (1996).

La Resolución 1080 marcó el camino para una interpretación más amplia del papel de la OEA en la promoción regional de la democracia. En este sentido, los Estados Miembros expresaron su convicción de que la misión de la organización no debería limitarse a defender la democracia sólo cuando sus valores y principios fundamentales se hubieran perdido sino más bien, que debería involucrarse en un trabajo creativo y permanente para consolidar la democracia y desarrollar mecanismos para evitar y anticipar las causas mismas de los problemas que afectan al sistema democrático de gobierno. Este punto de vista está claramente articulado en la Carta Democrática Interamericana, adoptada por la Asamblea General de la OEA en una sesión extraordinaria celebrada en Lima, Perú, el 11 de septiembre del 2001. La Carta Democrática Interamericana declara que los pueblos de las Américas tienen derecho a la democracia y que sus gobiernos tienen la obligación de promoverla y defenderla. Considera que la democracia es esencial para el desarrollo social, político y económico del hemisferio. La visión integral de la democracia que respalda la Carta se sustenta en una serie de artículos que afirman con toda claridad que la democracia está entrelazada con los derechos humanos, el crecimiento económico equitativo, la erradicación de la pobreza y la preservación del medio ambiente. La Carta encomienda a la OEA una serie de funciones destinadas a ayudar a los Estados Miembros a fortalecer y preservar las instituciones democráticas, incluidas las iniciativas diplomáticas y las misiones de observación electoral. Reconociendo que la democracia es una forma de vida, la Carta considera fundamental la promoción de una cultura democrática para avanzar en materia de principios y prácticas democráticas. Con tal fin, la Carta declara que la OEA realizará programas y actividades con el fin de promover la gobernabilidad, la buena gestión, los valores democráticos y el fortalecimiento de la institucionalidad política y de las organizaciones de la sociedad civil. *El Artículo 27 de la Carta subraya la importancia de la educación en ese campo, y hace hincapié en que "...Se prestará atención especial al desarrollo de programas y actividades para la educación de la niñez y la juventud como forma de asegurar la*

*permanencia de los valores democráticos, incluidas la libertad y la justicia social*" (Torney-Purta y Amadeo, 2004).<sup>30</sup>

A partir de esta carta, la OEA elabora acciones para la promoción y el fortalecimiento de la cultura democrática en América Latina a través de la Unidad de Desarrollo Social y Educación. Uno de los productos es una serie de estudios sobre conocimientos y percepciones de las y los estudiantes de nivel secundaria en Chile y Colombia sobre la democracia y sus instituciones.<sup>31</sup> En este sentido, durante la década de los noventa, se elaboraron las primeras reformas en la materia a los sistemas de educación básica en Colombia (1991), Chile (1994) y México (1993).

### **La educación moral y su importancia en la educación para la ciudadanía**

El *sujeto ciudadano* se está perfilando como *EL* actor social para este siglo. Es evidente que no tiene el impacto ideológico que se le otorgó al proletariado. Sin embargo, aunque no tenga la misma contundencia, se le otorga una cualidad similar como promotor de cambios sociales. Como bien apunta la colega Haydee Vélez Andrade (2004), ese sujeto no es unívoco; lo componen muchas voces y muchas formas. "Imposible abstraerlo. Tiene historia, clase social, sexo, intereses, proyecto" (2004, p. 15).

Es por ello que la literatura sobre la educación moral o ética para la ciudadanía y la democracia ha tomado impulso en las últimas décadas. Contar con un marco regulador, o mejor dicho, un horizonte ético para saber qué tipo de ciudadanos se quiere formar; con ideas del bien común y referentes hacia la otredad y los proyectos políticos democráticos, que será capaz de construir a partir de

---

<sup>30</sup> Las cursivas son mías.

<sup>31</sup> Los resultados se encuentran en el estudio referido.

valores específicos, son elementos básicos para la construcción de programas de educación ciudadana.

Mucha de la literatura sobre el tema que se encuentra en las librerías y en las páginas especializadas en internet, como la de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), es producto de autores de origen español que dan cuenta de sus reflexiones filosóficas y pedagógicas sobre el tema de los valores para la democracia y su impacto en las reforma educativas. Por ahora se hará referencia a los textos de dos autoras en particular, ambas filósofas de la ética y la educación, cuyas propuestas se han utilizado para la construcción de programas de formación ciudadana en España y en otros países, como México: 1) *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, de Adela Cortina, y 2) *Educar Ciudadanos. La polémica liberal-comunitarista en educación*, de Concepción Naval.

La obra de Adela Cortina fundamenta la necesidad de la reflexión y la acción ética para el actuar de los individuos en una sociedad globalizada. En el libro, se elabora un cuidadoso estudio histórico, filosófico, ético, político y social de la noción de ciudadanía, desde sus orígenes en Grecia, hasta la actualidad del mundo globalizado. La *civilidad* es la propuesta para un mundo interconectado que se relaciona de forma cotidiana; dicha civilidad precisa de ciudadanos. Por ello, su postura en relación a que el ciudadano *se hace*, resulta relevante, pues hay que aprender a serlo y esa es, justamente, la tarea del educador.

El gran conocimiento que la autora tiene sobre ética filosófica se percibe en la obra y da como resultado una propuesta interesante. Advierte sobre el riesgo que corren los sujetos de convertirse únicamente en *consumidores*, sin ningún nexo moral que los vincule. Para evitarlo, plantea el fomento de una serie de valores útiles para la democracia y la convivencia, los cuales deben promoverse en los ciudadanos: la libertad, igualdad, respeto activo, solidaridad y el diálogo. También reflexiona sobre las diferentes posturas que sobre ciudadanía se han discutido en la academia -ciudadanía política, social, económica, civil e intercultural- y busca elaborar una síntesis de

dichas propuestas a través de un sentido ético -el de pertenencia a una comunidad- y de justicia, que debe prevalecer en ésta a partir del actuar de personas libres y autónomas que a su entender deben ser:

libre y aspirar a la igualdad entre los hombres, debería ser justo, solidario y respetar activamente su propia persona y a las demás personas, trabajar por la paz y el desarrollo de los pueblos, conservar el medio ambiente y entregarlo a las generaciones futuras no peor que lo hemos recibido, hacerse responsable de aquellos que le han sido encomendados y estar dispuesto a resolver mediante el diálogo los problemas que pueden surgir con aquellos que comparten con él el mundo y la vida (Cortina, 1998, p. 229).

Por su parte, el libro de Concepción Naval plantea la cuestión de la ciudadanía más orientada hacia la reflexión del quehacer pedagógico. ¿Cómo formar ciudadanos?, ¿para qué?, ¿en qué entorno político? Es por ello que en la primera parte se apoya en el debate liberal-comunitarista y busca contextualizarlo históricamente: el liberalismo como un proyecto mundializador y universalizante que floreció entre los siglos XIX y XX, y el comunitarismo, planteado por MacIntyre y Kymlicka, quienes reflexionan sobre la manera en que las sociedades pueden ser más locales y comunitarias dentro del mundo contemporáneo -¿posmoderno?-, heredero de la modernidad. La autora destaca la importancia de la diversidad cultural que existe en el mundo y, por lo tanto, su propuesta de ciudadanía pretende rescatar las diferencias, coincidencias y, sobre todo, el método del diálogo como elemento fundamental que practican todas las culturas, y que representa la base de la construcción de acuerdos el consenso como elemento fundamental de una democracia. Para Naval, la educación cívica es “formar individuos que sostengan su comunidad política y que conduzcan efectivamente sus vidas dentro de ella. La educación cívica no es homogénea ni universal. Es por definición la educación dentro de un orden político particular” (Naval, 2000, p. 62).

La autora expone que existen dos tipos de identidades de ciudadanía: 1) la minimalista, cuya visión “se reduce a términos formales,

legales, jurídicos. Un ciudadano tiene su status civil con unos derechos en una comunidad basada en la ley”, y 2) la maximalista “la identidad se abre a lo social, cultural y psicológico. Así el ciudadano tiene conciencia de sí mismo como miembro de una comunidad con una cultura democrática lo cual implica obligaciones y responsabilidades tanto como derechos y un sentido del bien común. Se trata de una idea dinámica sometida a continuo debate y redefinición” (Naval, 2000, p. 86).

Ambos textos ofrecen una rica reflexión sobre el desarrollo histórico de los conceptos, y contribuyen con sus propuestas filosóficas a plantear qué tipo de formación ciudadana se requiere impulsar desde una visión humanista. Ambas obras fueron utilizadas en la construcción de los programas de educación ciudadana en países latinoamericanos como Colombia, Argentina y México. Sin embargo, sus propuestas se limitan a la reflexión del aporte de filósofos de la tradición norteamericana y europea sobre la política, lo público y lo cívico, y no desarrollan una opinión sobre el desacuerdo, el conflicto y la movilización como elementos inevitables y necesarios que acompañan a sociedades complejas como las actuales.

Por otro lado, a pesar de que los ministerios de educación de varios países de Latinoamérica utilizan estas obras, no hay referencias o influencia de la propuesta comunitarista planteada por Naval en las que se debaten hoy en día con los pueblos originarios en algunos países de la región.<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> Aquí no me refiero a los casos de Bolivia o Ecuador, cuyos pueblos originarios están desarrollando propuestas interculturales debido a la fuerza política que han obtenido gracias a su organización y sus importantes movilizaciones políticas. Me refiero a aquellos países, como México o Guatemala, que han intentado incorporar contenidos educativos inspirados en la propuesta comunitarista presentada por Naval y desarrollada por autores como Will Klimlicka.

## Algunas referencias sobre los aportes latinoamericanos en materia de educación para la ciudadanía<sup>33</sup>

### *México*

Nuestro país cuenta con una importante tradición histórica en materia de educación cívica o *civismo* impulsada desde el Estado. Quienes vivimos nuestros primeros años escolares entre las décadas de 1940 y 1970 (es decir, aproximadamente tres generaciones), aprendimos que la formación cívica, conocida curricularmente como *Civismo*, consistía en vestirse de blanco los lunes para hacer honores a la bandera, protagonizar puestas en escena que recordaban la saga libertaria protagonizada por Hidalgo y Morelos y, un siglo después, por Madero, Villa y Zapata. También se repasaban algunas leyes de tránsito, urbanidad y otros tipos de ordenanzas propias de la vida pública. El *civismo de bronce* ha sido analizado por textos de pedagogía e historia; sin embargo, existen muy pocas publicaciones que analicen la educación ciudadana. Destaco cuatro textos que han problematizado el asunto: *Socialización política y educación cívica en los niños*, de Erika Tapia; *Educación y ciudadanía. Miradas múltiples*, coordinado por Inés Castro; *Sobre el origen y el desempeño de la tarea de Educación Cívica del Instituto Federal Electoral* de Luis Rosal, y *La educación ciudadana en el contexto de la globalización*, de Haydeé Vélez Andrade.

---

<sup>33</sup> Los textos elegidos son algunos de los pocos documentos que problematizan -en vez de sólo exaltar- el asunto de la educación ciudadana. Si se revisa la abundante producción de editoriales como Octaedro (generalmente en coedición con la Organización de Estados Iberoamericanos, OEI), Akal, Morata o Descleé de Brouwer, se encuentran obras de muy buena calidad pero que no problematizan ni interrogan los conceptos de democracia y ciudadanía. A mi parecer, su misión es únicamente dotar de información y propuestas didácticas para la construcción de contenidos y para mejorar el quehacer de los educadores en materia de ciudadanía. Por ello es que no son referidos en este apartado.

El libro de Tapia hace una revisión sobre la manera en que se construyen los procesos de socialización política de la niñez en México. El análisis parte de las siguientes premisas:

La democracia no puede funcionar adecuadamente sin el apoyo de ciudadanos que comprendan las ideas, instituciones y prácticas en que se basa y que conozcan cómo asegurar que los gobiernos encargados de representarlos se ocupen de los problemas y aspiraciones que demanda la sociedad [...] la educación cívica se constituye así, como un proceso educativo formal o informal, que tiene la finalidad de desarrollar la presencia de conocimientos, valores y actitudes a favor de la democracia, incidiendo con esto deliberadamente en el proceso de conformación de la cultura democrática [...] La construcción de la ciudadanía y la cultura democrática requieren de un proceso de aprendizaje arduo y complejo. Una cultura democrática no se forja en lo abstracto (Tapia, 2003, p. 13).

En el texto se desarrollan, en primer lugar, las orientaciones que ha tenido la educación cívica y su relación con los procesos históricos del país desde la independencia hasta la transición política de la década de los noventa. En esta parte se enfatiza la importancia que tiene la capacitación de la ciudadanía para vivir en un régimen democrático; a mayor calidad de participación, mayor estabilidad de la democracia. Posteriormente, analiza la importancia de la educación cívica como herramienta en la consolidación de la democracia. Aquí también se discuten las posiciones liberal y comunitarista, como las dos corrientes que definen al tipo de ciudadanía que se quiere formar para cada proyecto de comunidad política. Igualmente, la autora se manifiesta porque cualquier proceso de construcción de ciudadanía debe estar basado en valores, no con el objetivo de crear individuos virtuosos, sino participativos, que sustenten a la democracia como forma de vida y no sólo como forma de gobierno; esto, por supuesto, a través de los agentes de socialización: familia, escuela y comunidad.

El libro incluye un análisis longitudinal del programa de educación cívica promovido por el IFE, llamado Jornadas Cívicas Infantiles, que se implementa en escuelas con niños de 6 a 12 años; es decir, los seis grados de la educación primaria. El programa referido consiste en juegos y charlas que fomentan valores democráticos -participación, tolerancia, respeto, igualdad, entre otros-, enseña a niñas y niños el para qué y cómo se organiza un gobierno y promueve la realización de simulacros electorales. El estudio de Tapia analiza las representaciones sociales y las orientaciones afectivas, evaluativas y cognoscitivas de las y los menores participantes, sobre la política y la democracia. Sin embargo, el libro no explica en qué consisten los programas de educación cívica que cita, los materiales utilizados, la participación del personal del IFE ni su relación con las y los docentes, ni presenta un comparativo para cada caso estudiado.

Por su parte, el libro coordinado por Inés Castro es producto de los trabajos de un seminario sobre educación, política y cultura en México, cuyo eje fue la relación entre educación y ciudadanía. Lo conforman tres secciones: 1) La construcción de ciudadanía, modelos y enfoques, 2) Escuela y formación ciudadana y 3) Identidad, igualdad, ciudadanía: acercamientos al tema. En cada ensayo se utilizan distintos enfoques teóricos y disciplinas. Curiosamente, es una publicación constituida en su totalidad por mujeres.

Los ensayos más relevantes para el presente libro son:

- Ciudadanía, democracia y moralidad. La difícil construcción de la personalidad sociomoral en el mundo actual, de María Teresa Yurén
- Educar para la interculturalidad: los desafíos de una propuesta democrática, de Sylvia Schmelkes y
- La educación ciudadana: desafíos y huellas del camino andado, de Silvia Conde.

El primer texto presenta los resultados de investigaciones de campo con diversos sujetos: estudiantes de secundaria que cursan la materia de formación cívica y ética, personas adultas en situación de

pobreza que participaron en un curso de filosofía moral, y migrantes mexicanos en Estados Unidos y sus formas de adquisición de competencias fuera de la escuela. El texto es muy breve, pero pone de manifiesto los dilemas a los que se enfrentan las personas participantes durante el proceso de construcción de su personalidad *sociomoral*. A continuación se presenta dos ejemplos de los dilemas que la autora reconstruyó a partir de estas experiencias educativas:

- La participación política corrompe e implica conflicto; por lo tanto, no es bueno participar en esta actividad. Sin embargo, sin participación no hay democracia.
- La política es indispensable para construir el orden jurídico que se requiere para regir la vida de los ciudadanos. Si dicho orden es producto de los políticos, entonces no es producto del pueblo soberano y está revestido de una universalidad ilusoria, lo cual es contrario a la democracia (Yurén, 2005).

El ensayo de Sylvia Schmelkes hace una reflexión sobre las implicaciones del reconocimiento constitucional de México, desde 2001, como país pluricultural para la educación. Analiza el concepto de multiculturalidad -el cual, reconoce, es limitado- y se manifiesta a favor de procesos educativos interculturales en donde no sólo se muestren los distintos saberes, sino que se compartan y se incorporen de forma consciente en la vida de los sujetos, con el objetivo de establecer relaciones igualitarias entre los diversos grupos que conforman el país; es decir, la interculturalidad como condición de democracia plena.

El tercer ensayo, de Silvia Conde, analiza de manera retrospectiva lo realizado en México en materia de formación cívico-política. Expone el desarrollo de competencias cívicas y éticas, que es una propuesta educativa cuya difusión en América Latina, tanto en espacios escolares como extraescolares, ha sido amplia. Se trata de un texto breve que recupera la propuesta de competencias para los proyectos de educación ciudadana. La misma autora ha elaborado un programa de competencias para los currículos de educación

primaria y secundaria en México -que ha sido implementado en algunas escuelas del país- que está presente en todas las asignaturas.

Los textos mencionados no sólo resultan interesantes por su valor intrínseco, sino porque recogen parte de las experiencias de estas tres autoras, quienes han participado por muchos años como promotoras educativas a favor de la democracia y la ciudadanía participativa. Teresa Yurén y Sylvia Schmelkes han acompañado muchos movimientos populares con estas características. También resulta interesante ver como estos esfuerzos educativos, auspiciados por el Estado y por fundaciones privadas -Schmelkes por la SEP, Conde por el IFE y la SEP y Yurén por la Fundación Ford-, parecen esfuerzos desarticulados y sin seguimiento, cuyas metodologías, aprendizajes y acompañamiento de los grupos capacitados se pierden en el olvido.

Por otra parte, la tesis realizada por Luisy Rosal para obtener el título de licenciatura en Relaciones Internacionales por El Colegio de México, llamada *Sobre el origen y el desempeño de la tarea de Educación Cívica del Instituto Federal Electoral*, a pesar de ser un texto más avocado a la ciencia política, recupera de manera muy completa la forma en que se construyó la política de educación ciudadana en el IFE, una vez que la reforma constitucional de 1990 le otorgara por mandato, ser la instancia responsable de proporcionar educación cívica a toda la población.

Su trabajo parte de la hipótesis de que “aquellas sociedades que de verdad intentan ser democráticas buscan una solución educadora para desarrollar valores democráticos rápidamente. Por lo tanto la educación cívica es un tipo de educación política” (Rosal, 2005, p. 15). Ante este requerimiento, ¿quién debe educar? y ¿qué mecanismos debe utilizar? Rosal plantea que esta tarea educadora debe ser llevada a cabo por el Estado, ya que las transiciones políticas en América Latina han construido regímenes democráticos de manera muy rápida, con el riesgo de no tener ciudadanos que los fortalezcan y los hagan funcionar. Por ello, la educación cívica busca *apresurar* procesos de cambio de cultura política que habitualmente tomarían

mucho tiempo. Para reconstruir esta historia, la autora entrevista a quienes fundaron el IFE en los años noventa, pero también al personal técnico y a los mandos medios que llevaron a cabo dicha tarea. Las entrevistas dan cuenta del proceso de construcción: la elaboración de políticas, fundamentos legales y proyectos. Asimismo, el texto pone de manifiesto *cómo se han formado recursos humanos en el tema* a gran velocidad, ya que, a diferencia de países como Brasil o Argentina, en México no hay muchas personas dedicadas a la educación *cívica*, ni siquiera en el amplio ejército de educadores populares de las diversas organizaciones civiles. Tras una cuidadosa reconstrucción de los procesos institucionales en materia de educación *cívica*, la autora finalmente llega a la conclusión de que es necesario iniciar esta tarea con pasos prudentes y primero capacitar a la población más pobre en materia de derechos básicos -entendidos éstos como derechos civiles- para luego incrementar poco a poco la complejidad en la formación de ciudadanía. La propuesta final de la tesis resulta reduccionista, pues limita la educación ciudadana a un listado de derechos y obligaciones. Considero que pudo haber llegado a estas conclusiones debido a que en su investigación no hay trabajo en campo con las personas que implementan los programas de educación *cívica* en el IFE (vocales), ni con la población destinataria, que le *ayudaría* a conocer la complejidad a la que se enfrenta un organismo de Estado al trabajar temas políticos en los que es necesario tomar una posición. Tampoco hay experiencia en campo o de entrevistas con organizaciones civiles que muestren cómo las personas que toman estos cursos de educación ciudadana, ya sea por cuenta del IFE o por la vía de dichas organizaciones, aprenden de forma rápida con la metodología correcta y ponen en práctica lo aprendido. En la búsqueda bibliográfica de estudios e informes sobre el tema, se perfila el hecho de que estas experiencias tienen poco seguimiento, no están sujetas a evaluaciones y cuentan con pocos recursos humanos y económicos, tanto por parte de las instituciones públicas como de los organismos civiles. Es por ello que, tanto la educación para la ciudadanía, como su impacto, han sido invisibilizados en el ámbito de las ciencias sociales.

El último texto, *La educación ciudadana en el contexto de la globalización*, de Haydeé Vélez Andrade -que fue la tesis que la autora presentó para obtener el grado de maestría en Pedagogía por la UNAM-, analiza el problema de la educación ciudadana como elemento que acompaña los procesos de globalización neoliberal ya mencionados. Vélez reflexiona sobre el fenómeno educativo, el cual -aunque inmerso en la incertidumbre y plagado de cambios constantes y acelerados- busca aportar cohesión y solidaridad a partir de una concepción común de ciudadanía. La autora hace un recorrido histórico hasta llegar a la globalización y sus dimensiones económicas, políticas, sociales y culturales. Advierte cómo fue que en este contexto se produjo la “mercantilización de los derechos sociales” (Vélez, 2004, p. 24), la cual debilita al Estado y exalta soluciones paliativas, como la filantropía y la caridad.

El trabajo ubica la problemática del mundo neoliberal en dos ámbitos centrales: la división del trabajo y la globalización. Cuestiona el uso discursivo que se ha otorgado a los conceptos de democracia y ciudadanía y su razón de ser en este contexto; asimismo, recupera el papel de la escuela como eje fundamental del proceso de cambio.

También hace un análisis del rol que la educación desempeña como promotora de cambios a través de la reflexión, y los aprendizajes concretos que se obtienen en el aula y propone, con base en la obra de Fernando Bárcena, que el objetivo de la educación ciudadana debería ser construir un tipo de educación moral que fortalezca la solidaridad y la vida democrática. Vélez Andrade hace una crítica del escaso análisis existente en las obras sobre esta materia en relación con el concepto de ciudadanía y, por lo tanto, la falta de concreción respecto al tipo de ciudadano que se quiere formar. Considera que se parte de una propuesta política, y no de un decálogo de “actitudes y valores”, lo cual convierte a estos proyectos en un *checklist* de lo que las y los docentes deben fomentar en el aula, sin tomar en cuenta ni las particularidades ni las contradicciones de cada sociedad.

## *América Latina*

Al igual que en el caso mexicano, la asignatura o los contenidos de la materia de *civismo* se ha modificado a lo largo de la historia de la región, para dar paso a la educación ética o ciudadana. Mario Bunge lo ilustra muy bien:

En la escuela porteña de mi remota infancia formábamos filas, marchábamos y cantábamos canciones bélicas: nos trataban como soldaditos. Así nos preparaban para la violencia.

El cine norteamericano completaba nuestra educación para la violencia. De regreso de la escuela solíamos jugar al policía y ladrón, o al vaquero y el indio. Nos encantaba simular batallas. Los más “piolas” preferíamos ser ladrones y elegíamos al más débil para el simulacro o el fusilamiento...

En ningún caso nos preguntábamos si la violencia era moral. La palabra *moral* ni siquiera figuraba en el vocabulario escolar. No recuerdo haber escrito ninguna composición sobre ayuda mutua, protección al débil, solidaridad o la paz, ni menos aún sobre código moral alguno. Los temas de cajón eran “La madre”, “La vaca”, “La primavera”, “El 25 de mayo”.

Se esperaba de todos nosotros, incluso de las chicas, que eventualmente empuñáramos las armas contra enemigos imaginarios. Mi maestra de tercer grado nos confió que teníamos enemigos larvados contra los que algún día tendríamos que pelear: Brasil y Chile.

Supuestamente estábamos listos para morir por la patria. Pero no se nos preparaba para vivir en ella ni para enfrentar conflictos de manera racional, o sea, debatiendo y participando en organizaciones que no fueran deportivas (Citado en Schujman, Manfredini, Erramouspe y Clárico, 2004, p. 129).

Entre los trabajos de investigación realizados en materia de educación ciudadana en algunos países de América Latina, destaca *Las experiencias de educación cívica: programas y campañas. Estudios de algunos casos de América*, realizado en 1998 por el antropólogo colombiano Juan Cajas y la socióloga paraguaya Norma Ubaldi, a solicitud del IFE. Es probablemente uno de los pocos trabajos que

recupera -y contextualiza- casos concretos, en los que las campañas de educación ciudadana con población adulta tuvieron algún tipo de impacto político en la región. Recupera, asimismo, los elementos fundamentales que permitieron el desarrollo exitoso de campañas masivas de educación ciudadana durante las décadas de los ochenta y noventa en Colombia, Chile, Nicaragua, Paraguay y Uruguay. En todos estos países se vivían momentos de liberalización política, como parte de la llamada *transición a la democracia*.

Para el caso colombiano, se analiza el movimiento cívico *Todavía podemos salvar a Colombia*, encabezado por estudiantes universitarios tras el asesinato del candidato presidencial Luis Carlos Galán. La coyuntura que esto generó, permitió una movilización social estudiantil, que logró sumar a más actores para solicitar la modificación de la Constitución a través de un plebiscito y la posibilidad de convocar a una asamblea nacional constituyente. También se recupera la campaña *Viva la Ciudadanía*, que fue el resultado de un proceso de análisis del primer encuentro nacional de organizaciones no gubernamentales en Colombia, con el fin de incentivar la participación ciudadana. La movilización logró elevar a rango constitucional la enseñanza de la educación cívica.

Para el caso chileno, se analiza la *Cruzada por la participación democrática*, realizada en 1988 para preparar el plebiscito en el cual se decidiría la permanencia o no de Pinochet en el poder. Fue una valiosa experiencia de participación social multitudinaria y de cómo resolver conflictos por la vía pacífica.

En Nicaragua, se recupera la experiencia de alfabetización de la década del ochenta. Esta experiencia buscaba fomentar valores como la solidaridad, el respeto y la dignidad para todas las personas, a través de un ejercicio concreto: aprender a leer y escribir. Este proyecto permitió crear líneas de acción para la educación popular durante los años de la revolución sandinista. Se logró tener un grupo de base de 20 000 personas que hacían uso de la radio, audiovisuales, sociodramas, grupos de discusión y folletos para trabajar con la gente.

Por su parte, en Paraguay, después de 35 años de dictadura militar, en 1989 un nuevo golpe militar posibilitó el inicio a la transición democrática. Un grupo de intelectuales que participaban en diversas ONG organizaron la campaña *Decidamos: campaña por la expresión ciudadana*, y llevaron a cabo actividades de educación cívica durante los meses previos a la elección presidencial.

Finalmente, para el caso uruguayo, se recupera el referéndum del 16 de abril de 1989. Al final de la dictadura y al inicio de la democracia, se puso en la agenda de la transición la posible aprobación de una ley que concediera el perdón para militares y policías que cometieron abusos durante la dictadura. Esto movilizó a sectores sociales y políticos diversos para realizar un referéndum con el fin de aprobar o derogar dicha ley. Ganó el perdón.

La diversidad de casos elegidos para su revisión y análisis resulta interesante. Una de las conclusiones finales del estudio es la falta de continuidad de dichas iniciativas que, aunque efímeras, crearon un piso de formación ciudadana para los participantes -con excepción de Nicaragua, que vivía un proceso revolucionario que se truncó cuando el Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN) perdió las elecciones en la década del noventa-, así como la poca reflexión que sus artífices han hecho de estas coyunturas.

A pesar de las limitaciones analíticas del estudio, debido a que se realizó en tres meses, con poco dinero y obteniendo materiales, testimonios y documentos vía teléfono, fax y correo electrónico -y con la intermediación de funcionarios del IFE- las reflexiones de sus autores son bastante realistas:

En síntesis, sería sano acotar las posibilidades y alcances de la educación cívica a un conjunto de herramientas determinado por los valores democráticos y los derechos humanos universales. La educación cívica entendida entonces como una herramienta, constituye una ayuda importante en la formación de una cultura política con determinados rasgos. Una cultura política de tipo democrático redundará en relaciones del mismo tipo entre ciudadanos y entre estos y las autoridades. Impulsará, asimismo, el carácter protagónico de la

ciudadanía en la vida y en las decisiones públicas. Pero de ninguna manera la educación cívica puede ser entendida como una panacea, aunque su contribución puede ser sustancial en la formación de ciudadanos más democráticos, participativos y comprometidos con su comunidad y política (Cajas y Ubaldi, 2000).

Después de presentar este breve análisis del estado del arte del tema de educación ciudadana, con base en algunos de los libros, tesis, informes y documentos electrónicos consultados para la elaboración de este trabajo, resulta evidente la falta de literatura sobre proyectos educativos específicos, así como sobre sus artífices y sus destinatarios y sobre los materiales, las acciones educativas y los alcances políticos de los mismos. En su lugar, abunda la literatura que reflexiona sobre la importancia de esta actividad, sin elaborar propuestas concretas sobre cómo y para qué formar ciudadanos para una democracia participativa.

### **La educación ciudadana *realmente existente***

Hoy en día, millones de niñas y niños están aprendiendo sobre ciudadanía y valores democráticos en toda Latinoamérica. ¿Cómo se está llevando a cabo este aprendizaje? ¿Hay saberes propios de la ciudadanía o para la ciudadanía?

La ciudadanía -como práctica política e interlocución con el Estado- se construye, como ya se analizó en el capítulo anterior, a través de la acción social en el espacio público. Sin embargo, las ciencias sociales, sobre todo la ciencia política, ha invisibilizado el hecho de que la ciudadanía también se construye, desde muy temprana edad, en el aula, y esto sucede en dos dimensiones:

- a) En la cotidianidad de la comunidad escolar. Las niñas y niños aprenden, primero que nada, sobre las relaciones que establecen entre pares, entre ellos y sus profesores, con la dirección

y con sus progenitores; es decir, lo que se define como *comunidad escolar*. ¿Cómo se relacionan las y los docentes con sus estudiantes? ¿Cómo se relacionan los niñas y los niños entre sí? ¿Cómo es la relación de las autoridades con los padres y las madres de familia? ¿Qué aprenden todos estos sujetos sobre la vida pública en este laboratorio que es la escuela?

- b) A partir de los currículos escolares. ¿Qué tipo de ciudadanía se busca enseñar? ¿Qué sujeto cívico se quiere construir? Esto se refleja en los programas de estudio y las metodologías aplicadas.

El segundo inciso nos lleva a preguntarnos, ¿qué saberes se deben desarrollar en las y los estudiantes? En primer lugar, los saberes cívicos son necesarios tanto en la vida privada -la casa, la familia- como en la pública. Éstos se han incorporado a los currículos escolares y enseñan a las y los menores a conducirse como sujetos que respetan todos los aspectos relacionados con la vida en comunidad: la legalidad, diversidad, participación. Deben aprender a vivir en democracia, conocer sus derechos y obligaciones, saber sobre su país, su historia y la manera en que se distribuye el poder y se involucra a la sociedad en éste. Dichos aspectos han provocado múltiples reflexiones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En este mar de innovaciones pedagógicas -que buscan que los aprendizajes escolares se involucren con la vida cotidiana y, por lo tanto, con la vida pública- destaca *el enfoque de competencias*, que en los últimos años se ha utilizado en la educación básica para abordar los programas escolares y construir ciudadanía. Con ello, se desplaza el tipo de aprendizaje en el que las y los estudiantes aprendían a ser ciudadanos a partir de la división de poderes, las normas, los reglamentos, las leyes y constituciones de manera memorística, sin conexión con su vida cotidiana.

A decir de Rocío Andrade Cazáres, pedagoga estudiosa del enfoque educativo basado en competencias, éste se plantea

como alternativa para el diseño curricular y para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, desde un sustento constructivista se considera el desarrollo de competencias como un saber hacer en la práctica, pero motivado en un aprendizaje significativo que se transfiere a situaciones de la vida real y que implica la resolución de problemas (Andrade, 2008).

En relación con las aportaciones de la primera mitad del siglo XXI, a continuación se cita una que surgió en una reunión de trabajo, en la ciudad de Buenos Aires, a partir de la conceptualización de *competencia*, y la cual se toma como base en el *Proyecto Tuning América Latina*:<sup>34</sup>

El concepto de competencia, en educación, se presenta como una red conceptual amplia, que hace referencia a una formación integral del ciudadano, por medio de nuevos enfoques, como el aprendizaje significativo, en diversas áreas: cognoscitiva (saber), psicomotora (saber hacer, aptitudes), afectiva (saber ser, actitudes y valores) [...] abarca todo un conjunto de capacidades que se desarrollan a través de procesos que conducen a la persona responsable a ser competente para realizar múltiples acciones (sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales, productivas), por las cuales proyecta y evidencia su capacidad de resolver un problema dado dentro de un contexto específico y cambiante (Beneitone, Esquetini, González, Marty, Siufi y Wagenaar, 2007).

Se observa una relación estrecha entre el enfoque de competencias y el documento Delors-UNESCO, ya mencionado, en lo que respecta al rubro “educar para la vida”. La sugerencia es modificar la forma

---

<sup>34</sup> Proyecto regional que impulsa la reforma de la educación superior basada en competencias. Hasta 2007, se estudiaron doce disciplinas, tanto de ciencias naturales como de humanidades, en un total de 19 países. Este proyecto es patrocinado por EuropeAid, a través de su oficina de cooperación. Se cita este documento por la amplitud de la información que maneja sobre el enfoque de competencias en todos los grados escolares. [http://www.tuning.unideusto.org/tuningall/index.php?option=com\\_docman&Itemid=191](http://www.tuning.unideusto.org/tuningall/index.php?option=com_docman&Itemid=191). Consultado el 5 de septiembre de 2011.

en la que se enseña en el aula; en vez de generar un saber acumulativo, basado en la memorización y concentración de información, como se cataloga a la educación previa a la década de los ochenta, se propone una educación que -a través de todas las asignaturas, la llamada *transversalidad*- permita a las y los estudiantes conocer por sí mismos, reflexionar la información y utilizarla en las tareas cotidianas de la vida y no sólo en los exámenes. Para explicar cómo funciona esta propuesta, se rescatan las aportaciones de Philippe Perrenoud quien, en su texto *Diez nuevas competencias para enseñar*, propone los siguientes grupos:

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje
- Gestionar la progresión de los aprendizajes
- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación
- Implicar al alumnado en su aprendizaje y trabajo
- Trabajar en equipo
- Participar en la gestión de la escuela
- Informar e implicar a los padres
- Utilizar las nuevas tecnologías
- Afrontar los deberes y los dilemas éticos
- Organizar la formación continua (Perrenoud, 2002; 2005).

Este modelo de competencias puede aplicarse en el ámbito del aprendizaje escolar de saberes y disciplinas, y también adaptarse para la adquisición de competencias que permitan a las y los estudiantes involucrarse en los saberes propios de la ciudadanía, tal como se muestra en el siguiente cuadro.<sup>35</sup>

---

<sup>35</sup> Cuadro elaborado a partir del texto de Patricio Valdivieso (2003, pp. 21-53).

Tipo de competencias	Definición	Habilidades y saberes a desarrollar
<b>Cognitivas</b>	Relacionadas con la comprensión de problemas, contenidos, temas o toma de decisiones	Información técnica sobre contenidos, capacidad de entender la naturaleza de los problemas. Capacidad de obtener información y discernir sobre ella. Tomar postura. Capacidad de análisis objetivo.
<b>Procedimentales</b>	En relación con los medios y procedimientos que conducen a la toma de decisiones o resolución de problemas	Conocimientos y capacidades estratégicas que permitan el alcance de metas en el contexto de las reglas, normas y actores existentes. Procesos de toma de decisiones para interactuar social y políticamente. "Generación de un <i>ethos</i> estratégico". Permite evaluar y vigilar a las instituciones y a las organizaciones.
<b>Afectivas</b>	Confianza, sentido de la responsabilidad con uno mismo y con los demás	Capacidad y disposición para reconocer lo "éticamente correcto" y actuar en consecuencia (desarrollo del juicio moral). Genera confianza, voluntad de comprometerse con valores afines a la coexistencia pacífica y dialogante.

Este modelo de formación a través de competencias se ha utilizado desde la década del noventa para fomentar valores y desarrollar habilidades y actitudes que fortalezcan la ciudadanía. En América Latina, Silvia Conde es una de las expertas en adaptar la formación en competencias a los currículos escolares. Su trabajo recupera la tradición española de educación, ética y pedagogía, así como la obra de Abraham Magendzo (2004) en materia de currículo y democracia. Para esta autora, el desarrollo de competencias permite la articulación de los conocimientos, lo cual a su vez posibilita su asimilación y expresión en la vida del sujeto.

Tradicionalmente la experiencia educativa se ha organizado en torno al logro de objetivos de aprendizaje, a la adquisición de conocimientos o al dominio de ciertas destrezas, sin que necesariamente estos elementos estén relacionados entre sí. En el modelo de educación ciudadana, se plantea como finalidad del

proceso formativo el desarrollo de competencias para la vida democrática en las cuales los sujetos articulen los conocimientos, habilidades, actitudes y valores en su quehacer ciudadano (Conde, 2004).

Su propuesta de competencias cívicas y éticas consiste en lo siguiente:

- Me conozco, me valoro y me regulo
- Me comprometo con mi comunidad, con mi país y con el mundo
- Respeto la diversidad
- Conozco, respeto y defiendo los derechos humanos
- Convivo de manera pacífica y democrática
- Me comunico y dialogo
- Participo
- Soy crítico
- Respeto y valoro la justicia y la legalidad
- Defiendo la democracia
- Valoro la autoridad democrática (Conde, 2004, p. 22).

Existe otro enfoque metodológico que propone la generación de programas o modelos de educación ciudadana en los que sean los sujetos quienes experimenten, a partir de juegos de roles o *didácticas de acción*, la manera en que funciona la vida democrática. Según los trabajos del investigador chileno Patricio Valdivieso, quien recupera experiencias de modelos de educación ciudadana de la tradición anglosajona, estos modelos son un aporte significativo, ya que

son orientadas a que los estudiantes puedan participar y desarrollar los principios democráticos, profundizando habilidades comunicacionales a fin de que sean capaces de generar un discurso propio en conjunto con argumentos sólidos. El resultado de la educación ciudadana debiera ser sujetos capaces de emitir juicios fundamentados, que se pueden confrontar con otras perspectivas críticamente (Valdivieso, 2003).

Estas metodologías se fundamentan en el *aprender haciendo* que, al igual que las competencias, son ramificaciones de la teoría constructivista. *Proyecto Ciudadano* -el programa analizado en este libro- tiene su origen en dichos modelos anglosajones.

A manera de conclusión de este apartado, recuperamos aquí lo que se ha hecho en materia de formación para la acción social en América Latina desde la década del setenta, y que se conoce como *educación popular*. El término fue acuñado por Paulo Freire, el famoso pedagogo brasileño que construyó todo un andamiaje teórico para una educación liberadora que permita a los sujetos modificar su realidad a partir de la reflexión y la “lectura del mundo” para, a partir de ello, actuar (*praxis*).

El proceso de educación popular consta de las siguientes etapas:

- Concientización: reconocer críticamente la realidad y la propia práctica
- Comprender y construir nuevas formas de actuar
- Cambiar la práctica con el fin de mejorar la realidad
- Actuar sobre la realidad (Freire, 1989).

Lo anterior se sintetiza en tres pasos -ver, pensar, actuar- y se aplica sobre un problema social concreto. Esta metodología formó a los militantes de partidos políticos de izquierda, grupos de la sociedad civil, miembros de movimientos sociales, comunidades eclesiales de base y a proyectos educativos alternativos, como los bachilleratos populares en Chile, las normales rurales en México y las escuelas del Movimiento de los Sin Tierra, en Brasil. Cada uno de estos sujetos se reconoce a sí mismo como sujeto liberador al verse como el “sujeto oprimido” (Freire, 1997, p. 47). Esta propuesta, de contenido netamente político, ha servido para construir un modelo de ciudadanía participativa no conforme con la democracia representativa ni con la desigualdad.

La propuesta se opone a la denominada *educación bancaria*, que está al servicio de la reproducción de las condiciones de desigualdad vigentes en cada estadio histórico en los términos en que Bourdieu

y Passeron analizan el fenómeno educativo, y busca transformar la cultura del silencio a través de la palabra y la acción. “Pronunciar al mundo es transformarlo” (Freire, 1997, p. 92) y, para hablar, requerimos de las demás personas. Por eso, el diálogo es parte importante de la obra freiriana, ya que es encuentro, reconocimiento, fe en la humanidad -en su vocación de ser y hacer más-, relación horizontal, pensamiento crítico y esperanza en la inclusión (Freire, 1997, pp. 102-107). A pesar de que, por su evidente confluencia con la filosofía marxista, ha recibido numerosas críticas por parte de corrientes pedagógicas más enfocadas al desarrollo cognitivo, esta corriente ha demostrado su efectividad, trascendencia y flexibilidad. Ha sido utilizada durante casi cuarenta años por diversos grupos de resistencia, como los ya mencionados, y ha logrado modificar su discurso revolucionario hacia un discurso democratizador; una “pedagogía democrática del poder”, como la llama el pedagogo Pedro Pontual.

### **¿Qué tipo de educación ciudadana impulsar? A favor de una democracia participativa global-local y antihegemónica**

Lo revisado hasta ahora pone de manifiesto el impacto que los modelos de educación ciudadana tienen en las sociedades latinoamericanas. Hoy en día, dichos modelos se reproducen en casi todo el mundo; sin embargo, las evaluaciones sobre su impacto en las actitudes, valores y formas de participación política, aún no son suficientes como para verificar los cambios en la joven generación que ya fue educada bajo sus principios.<sup>36</sup> Se puede percibir, de manera

---

<sup>36</sup> Como ya se mencionó, una de las pocas evaluaciones existentes es el estudio realizado por la OEA (Torney-Purta y Amadeo, 2004). En el caso mexicano, Gilberto Guevara Niebla y Felipe Tirado elaboraron en 2005 una réplica del *Civic Education Study*, realizado por Torney-Purta en 2001 con jóvenes que cursaban el tercer año de secundaria. El estudio fue financiado por el programa PAPIIT-IN403900 de la UNAM, y sus resultados preliminares se publicaron en la revista *Nexos*, núm. 345, en septiembre de 2006.

empírica, que las y los jóvenes nacidos a mediados de la década de los ochenta manejan información sobre valores -tolerancia, respeto, responsabilidad-, enumeran derechos y aprecian la democracia, aunque no participen en política y desconfíen, en general, de los partidos políticos y de las instituciones.<sup>37</sup> Lo que no sabemos es cómo utilizan estos saberes en su vida cotidiana.

Concepción Naval sintetiza el concepto de educación ciudadana de la siguiente manera:

La educación cívica [...] difiere de la educación filosófica [...] su propósito no es la búsqueda de la verdad, sino más bien formar individuos que sostengan su comunidad política y que conduzcan efectivamente sus vidas dentro de ella. La educación cívica no es homogénea ni universal. Es por definición la educación dentro de un orden político particular (Naval, 2000, p. 62).

La educación para la ciudadanía debería responder a la realidad de cada sociedad y a una democracia dinámica; sin embargo, los modelos metodológicos revisados hasta aquí, no indagan acerca del tipo de democracia instaurada en un determinado país, ni sobre los problemas que existen en dicha democracia y, por lo tanto, acerca del tipo de proyecto de ciudadanía que se debe impulsar. Se trata, más bien, de propuestas homogéneas que no se han modificado con las crisis de las democracias en América Latina, ni incorporan el concepto de ciudadanía participativa basada en derechos.

El reto consiste en salir del pensamiento único, ya que no hay un solo modelo de democracia, si bien es la representativa la que ha sido

---

<sup>37</sup> Esta apreciación empírica está fundada en los talleres que impartí sobre ciudadanía y derechos con jóvenes universitarios entre 18 y 22 años en la Ciudad de México, en la zona de la Huasteca veracruzana (población náhuatl), en la ciudad de Oaxaca y en Torreón, durante los años 2007 y 2009, así como con estudiantes de bachillerato, entre 14 y 19 años (también miembros de la comunidad náhuatl), en San Miguel, en la sierra norte de Puebla. Esta opinión es compartida por especialistas como Yolanda Corona, académica de la UAM Xochimilco, quien trabaja con infancia, con quien conversamos de manera informal sobre el tema a partir de su libro *Participación infantil y juvenil en América Latina*.

impulsada por los procesos de globalización. La educación ciudadana no sólo puede ser *normalizadora*, sino generadora de procesos de transformación, en la medida de sus alcances, y contribuir a contrarrestar la pérdida de los derechos sociales en el mundo global-neoliberal.

Por ello, cuestionar la hegemonía de la educación o la formación para la ciudadanía -que concibe la participación ciudadana como un concepto *neutro*- es de suma importancia. Desde esta óptica contrahegemónica, la educación ciudadana estaría en permanente tensión con el Estado, debido tanto a la pérdida, recuperación y acumulación de derechos, como al empoderamiento, ya que, como dice Haydée Vélez, “Aprender a ser ciudadano no pasa por la conciencia de tener derechos y obligaciones, sino por la experiencia de lo que significa ser ciudadano” (Vélez, 2004, p. 129).

Para abundar sobre la idea de *ser ciudadano*, rescato la siguiente cita del filósofo y educador Fernando Bárcena, quien defiende la idea de participación desde el republicanismo cívico:

El objetivo fundamental de la educación cívica es el incremento de la competencia del ser humano en tanto ciudadano, en su papel de agente cívico. Los ciudadanos deben comprender la diferencia entre gobernantes y gobernados [...] defender una posición personal sobre las responsabilidades ciudadanas [...] El republicanismo cívico como síntesis del liberalismo y del comunitarismo, sostiene que [...] los ciudadanos aprenden a desplegar la acción pública y a transformar las acciones a partir de los propios intereses. El bien común no es la suma de los beneficios privados, sino lo que beneficia al conjunto de la sociedad y la lleva a la felicidad (Bárcena, 1995, p. 289).

Son múltiples las iniciativas que han surgido en los últimos años en todos los países de la región con el fin de brindar “educación en y para la ciudadanía”. Así lo manifiesta la pedagoga ecuatoriana Rosa María Torres ante la cantidad de programas, proyectos y nuevas asignaturas de educación ciudadana, cívica, en valores y derechos:

En este contexto, muchas veces se pierde de vista que la propia educación -sin calificativos- es una herramienta clave de construcción de ciudadanía, y que una sólida educación básica es la puerta de entrada a la posibilidad de una ciudadanía plena. Necesitamos una población informada, consciente de sus derechos y obligaciones, socialmente solidaria y sensible, políticamente activa, con conciencia a la vez local y global, que participa en la vida comunitaria, se siente corresponsable de los destinos de su país y vota de manera informada y consciente; que cuida su propia salud, la de su familia y la del medio que le rodea; que aprecia y usa de manera significativa la lectura y la escritura para informarse, conocer, comunicarse y actuar; personas seguras de sí mismas que confían en sus propias capacidades y talentos, que saben identificar sus fortalezas y debilidades, que recurren al diálogo y son capaces de argumentar con propiedad; que piensan por sí mismas y de manera crítica; que saben enfrentar los problemas como desafíos, que están listas para seguir aprendiendo para y en el trabajo, para y en la vida (Torres, 2005, p. 96).

La buena escuela no puede sustituir a la familia maltratadora ni la buena familia suplir a la mala escuela ni ambas contrarrestar los efectos des-educadores de una sociedad que exhibe y tolera abiertamente la injusticia, la violencia, la guerra, el abuso del poder, el racismo y el machismo, el autoritarismo, el lucro sin límites, la corrupción, la impunidad. La buena familia y la buena escuela necesitan trabajar juntas para cambiar esa sociedad (Torres, 2005, p. 97).

Un buen gobierno debe asignar el presupuesto necesario, dar ejemplo de las actitudes y los valores que, aunque se pregonan en los currículos escolares, escasean en la vida real: justicia, democracia, transparencia, diálogo, colaboración, respeto e igualdad.

Aunque lo que propone Rosa María Torres forma parte de lo que todo proyecto educativo nacional debe aspirar en relación con las autoridades, el personal docente y las familias, es importante dar un espacio a la educación ciudadana en los currículos, ya que educar para la ciudadanía es educar para la política. Es evidente que los proyectos educativos no producirán cambios por sí mismos, pero, como dice Pedro Pontual, “la educación, sola, no crea ciudadanía, pero es difícil construirla sin ella” (1996, p. 89). O, como sintetiza

Henry Giroux: “La ciudadanía, al igual que la democracia, es parte de una tradición histórica que representa un terreno de lucha por encima de las formas de conocimiento, de prácticas sociales y de valores que constituyen los elementos críticos de esta tradición” (2006, p. 21).

La resignificación de la ciudadanía en un contexto democrático debe pasar, necesariamente, por el ámbito escolar; no sólo a través de programas y métodos, sino a través de la construcción de actitudes democratizadoras en el día a día de toda la comunidad escolar. Para ello, tanto el personal directivo como el docente, deben convertirse en modelos del tipo de ciudadanía que se busca construir. Es ahí, a partir del compromiso con lo que se quiere lograr con las y los estudiantes, donde comienza la elaboración de una propuesta de educación ciudadana.

Pontual enfatiza (1996, pp. 88-108) el proceso pedagógico como un acto que posibilita la transformación de las relaciones de poder para superar la exclusión. El autor reconoce y señala al elitismo y autoritarismo como elementos culturales que están enraizados en las sociedades latinoamericanas. Por ello, es necesario inventar nuevas relaciones de poder democráticas, en las que estos aspectos no estén presentes, que permitan la existencia de sociedades justas -incluida la redistribución de la riqueza-, igualitarias, democráticas y plurales en todos los aspectos de la vida social. Así, el sujeto, al participar e intervenir en las acciones del Estado (1996, p. 89), se convierte, más que *portador* de derechos, en *creador* de los mismos, lo cual implica un cambio en la relación de lo público y privado. Pontual adopta la propuesta de ciudadanía activa, desarrollada por la académica brasileña Evelina Dagnino, mencionada anteriormente. Propone que la estrategia de participación debe integrar tanto mecanismos de democracia directa como semidirecta y representativa; es decir, debe abarcar los espacios ciudadanos: comunidad, región, nación.

En su propuesta, propone que exista un aprendizaje de distribución del poder. Para ello, se debe tener conocimiento sobre

elementos relacionados con la transparencia, los canales de participación, la fiscalización, entre otros, para poder construir espacios públicos solidarios, que permitan formar foros y redes de la sociedad civil que logren demandar y proponer políticas públicas. Asimismo, incorpora la categoría de *pedagogizar el conflicto*, ya que “el ejercicio democrático del poder [...] [Puede provocar] nuevos conflictos o acentuar los viejos” (1996, p. 105). Es necesario enfrentar los conflictos de modo que se conviertan en un factor de crecimiento político-educativo para todas las personas involucradas. Pedagogizar el conflicto permite aprender de una decisión equivocada. Para el autor, esta categorización también implica la participación del gobierno en el campo pedagógico, al democratizar la información, transparentar las acciones del gobierno y capacitar a su personal. Aprender del conflicto, convivir con él, es lo que Chantal Mouffe señala como elemento indispensable del pluralismo y la práctica de la tolerancia. El otro no es el enemigo, sino un adversario que también es un ser humano. Para definir esa diferencia, utiliza el término *agonismo*.<sup>38</sup>

Por todo lo anterior, la educación ciudadana es entendida como un proceso que desarrolla saberes para la democracia participativa. Con ellos, el sujeto puede comprender y actuar en el mundo -tanto global como local- y ser capaz de contribuir con propuestas anti-hegemónicas. Por ello, se debe considerar no sólo la formación de las niñas y los niños, sino la transformación de la relación de las personas adultas -personal docente y progenitores, para empujar con el mundo, pero también con la infancia y la juventud. El autoritarismo no sólo se ejerce en el ámbito público-estatal; también es un asunto privado. Por ello, la educación ciudadana no debe entenderse como un asunto bidireccional. El aprendizaje de la democracia por parte de las autoridades, las personas adultas, los niños y

---

<sup>38</sup> “El objetivo de una política democrática no reside en eliminar pasiones ni relegarlas a la esfera privada, sino movilizarlas y ponerlas en escena de acuerdo con los dispositivos agonísticos que favorecen el respeto del pluralismo” (Mouffe, 1999, p. 14).

niñas, las y los jóvenes, no es algo que las instituciones conceden a los sujetos, sino un proceso de ida y vuelta que está inserto en una realidad específica.

Dado que, en palabras de Pontual, el espacio público se convierte en “gestor del bien común” (1996, p. 94), la educación ciudadana ayuda a problematizar la realidad y a buscar salidas a los problemas comunes; también permite indagar posibles soluciones en las distintas disciplinas y enseña sobre el uso y la jerarquización de los saberes.

A partir de los elementos analizados en este capítulo, se puede decir que los contenidos indispensables que deben integrar una propuesta educativa para construir ciudadanía participativa son:

- Concepto de derechos
- Desarrollo de la autonomía y la conciencia de ser sujeto social
- Participación en la vida pública
- Capacidad de diálogo
- Capacidad de reflexión y acción para la construcción de alternativas políticas y sociales.

Estos elementos nos ayudan a vincular la educación ciudadana con la capacidad de participación, no sólo como una coyuntura o un momento -como el ejercicio del voto-, sino como un proceso continuo que forma parte de la vida. Por supuesto, hay que señalar que, para el buen logro de estas propuestas, se requiere de personal docente que se involucre y tenga claridad sobre lo que quiere lograr con las y los estudiantes. Muchas de estas propuestas requieren de su compromiso y profesionalización lo cual, dadas las condiciones económicas y políticas que se viven en las escuelas públicas de la región, no es sencillo.

Para continuar enriqueciendo estos aprendizajes es necesario mirar, conocer y analizar las diversas formas de educación ciudadana: *las educaciones ciudadanas* que se han creado y aplicado en América Latina, tanto por los Estados como por las organizaciones de la sociedad civil y los organismos internacionales. Ejemplo de un

proyecto educativo en el que se involucra tanto a organismos internacionales como a grupos de sociedad civil, es *Proyecto Ciudadano*. Este programa se enfoca en el espacio escolar y está dirigido a adolescentes entre 12 y 15 años, con el fin de desarrollar el interés de las y los jóvenes en las políticas públicas y en el desarrollo comunitario. En los capítulos siguientes se analizará dicho proyecto.

## **El caso de Proyecto Ciudadano**

En este capítulo se analiza la construcción de la red de educación ciudadana *Civitas* -impulsada por Estados Unidos y orientada, principalmente, a colaborar con naciones de Europa del Este, África, Asia y América Latina. Sin embargo, para los propósitos de este libro, nos enfocaremos únicamente en esta última región. Proyecto Ciudadano de educación ciudadana fue el más exitoso de *Civitas*, el cual fue creado por el CCE, una ONG miembro de dicha red.

A lo largo del capítulo se utiliza el término *educación cívica* en lugar de *educación para la ciudadanía* -empleado hasta ahora- pues es la denominación acuñada por el CCE para sí mismo y para sus programas curriculares. También porque considero que su objetivo es justamente ese: fortalecer una *cultura cívica* que apoye las democracias existentes en las naciones en las que colaboran, más que impulsar una ciudadanía participativa basada en derechos, que es de lo que se ha hablado hasta ahora.

¿Qué es Proyecto Ciudadano? ¿De qué se trata? ¿Qué habilidades desarrolla? ¿Es un programa de educación ciudadana útil para el impulso de ciudadanía participativa en América Latina? ¿Qué implica trabajar con un proyecto impulsado desde Estados Unidos?

Proyecto Ciudadano es un programa de educación cívica, creado en 1992 por el CCE, enfocado en involucrar a estudiantes de nivel secundaria en los asuntos públicos. Como ya se mencionó, la década de los noventa se caracterizó por la aparición de la educación ciudadana o educación cívica. Se llevaron a cabo múltiples acciones

educativas que acompañaron el restablecimiento y/o la creación de las democracias en países de Europa del Este, Asia, África y América Latina. Si diez años antes -a finales de la década del setenta y principios de los ochenta- se generaron acciones apoyadas tanto por Estados Unidos como por otras potencias hegemónicas y organismos internacionales, para apoyar la consolidación *formal* de las democracias -a través de la creación de modelos para elecciones libres, la consolidación institucional para el sistema de partidos, el desarrollo parlamentario, las reformas constitucionales, entre otros factores técnicos y legales para los regímenes democráticos. ¿Qué se podía hacer para *afianzar* dichos procesos? Una de las respuestas fue impulsar la educación cívica o educación para la ciudadanía.

En esos años, la ciudadanía se convirtió en un concepto comprensible, necesario y aparejado a la idea misma de democracia. Aunque históricamente la ciudadanía se había expresado de múltiples formas en la vida de las naciones, a partir de finales del siglo XX se encontró intrínsecamente relacionada con el concepto de democracia y, de esa manera, dio inicio al debate sobre cuál era la mejor manera de impulsarla.

### **El *Center for Civic Education* y su impacto dentro y fuera de Estados Unidos**

Estados Unidos ha construido su imaginario político y colectivo a partir de la idea de democracia. Construir una ciudadanía capaz de velar por la democracia y la libertad -incluido, también, el liberalismo económico- ha sido, desde el siglo XIX, un aspecto fundamental del proyecto educativo nacional. Como muestra se tiene la vasta e importante obra del filósofo estadounidense John Dewey, quien dedicó buena parte de su reflexión a cómo construir un sujeto capaz de vivir en democracia, no sólo como forma de organización política, sino desde la idea misma del *bien común*, del espíritu de comunidad en la pluralidad y de la capacidad de incidir en la vida

pública. Para Dewey, la democracia es un modo de vivir y, por lo tanto, un principio educativo en sí mismo (Dewey, 2004). Aunque los planteamientos del autor son novedosos, es importante recordar que su trabajo está inspirado, entre otros elementos, en los valores éticos que buscaron regir el modelo estadounidense de democracia en sus años fundacionales.

Al recordar a Dewey, lo que se busca es plantear que, a pesar de sus profundas contradicciones e historias de segregación, en el *ethos* norteamericano existe una voluntad ciudadanizante. Por ello, no es extraño encontrarse con el CCE, una organización que ya tiene más de medio siglo de existir.

¿Cómo se conformó esta organización? A decir de Michael Fischer, director de Proyecto Ciudadano y miembro del CCE, la historia de la organización tiene sus raíces en el trabajo comunitario realizado por la Universidad de California con ciudadanos de bajo nivel educativo en el área de Los Ángeles, que querían participar en programas de formación para reforzar sus conocimientos sobre civismo -en particular, conocimientos referentes a la Constitución de dicho país.<sup>39</sup>

El CCE se originó en el Comité Interdisciplinario en Educación Cívica, creado por la Universidad de California, Los Ángeles (UCLA), en 1965. Este comité se creó para desarrollar y mejorar los programas de educación cívica en la etapa preuniversitaria, y los programas desarrollados por él fueron posteriormente probados en toda la nación.

---

<sup>39</sup> Un aspecto interesante que podría retomarse en futuras investigaciones, es el hecho de que la gran mayoría de los sujetos que acudían a estos cursos era de origen latinoamericano, principalmente mexicanos. Así lo narran tanto Michael Fischer como Kenneth Rodríguez, ambos miembros del equipo del CCE responsables del proyecto en cuestión. Actualmente, el Sr. Fischer se desempeña como director de Proyecto Ciudadano y el Sr. Rodríguez se encuentra retirado. Ambos fueron designados a finales de la década del noventa como responsables de presentar el proyecto a países latinoamericanos como Colombia, República Dominicana, Venezuela y México. En el caso mexicano, ambos capacitaron a profesores de educación secundaria y a funcionarios regionales del Instituto Federal Electoral en más de veinte estados, entre 1998 y 1999.

Para 1969, la barra de abogados del estado de California (State Bar of California) solicitó al Comité en Educación Cívica que desarrollara un programa de educación cívica para dicho estado. Este esfuerzo de diseño curricular se denominó *The law in a Free Society* (la ley en una sociedad libre), y se enfocó en los conceptos básicos de los elementos constitucionales del gobierno: la justicia, autoridad, derecho a la privacidad y responsabilidad. El proyecto fue diseñado para aplicarse desde preescolar hasta doceavo grado, y contó con el apoyo del Fondo Nacional para las Humanidades. En 1981, el comité se independizó de la UCLA y se convirtió en el *Center For Civic Education* (CCE), una organización independiente, sin fines de lucro, que mantuvo la relación con la barra estatal de abogados.<sup>40</sup> Su financiamiento proviene tanto de dicha barra, como de las de San Diego, San Francisco y otras instancias ligadas al ámbito jurídico, tanto estatal como privado. En sus inicios, incluso recibió fondos del Departamento de Justicia de Estados Unidos.

A partir de su conformación como organización sin fines de lucro, el CCE ha recibido apoyo del Departamento de Educación de Estados Unidos y de la Conferencia Nacional de Legislaturas Estatales (*National Conference of State Legislatures*). Su equipo de trabajo está conformado por docentes con experiencia en desarrollo de programas y capacitación de multiplicadores y especialistas en educación y en ciencia política. Desde 1969, su director ejecutivo ha sido Charles Quigley, quien ha sido responsable de la dirección del diseño de los programas de educación cívica más exitosos de esta institución, mismos que se han exportado a Latinoamérica, Asia, África y Europa:

- *We the People: The Citizen and the Constitution*/ El ciudadano y la Constitución
- *Project Citizen*/ Proyecto Ciudadano
- *Foundation of Democracy*/ Fundamentos de democracia

---

<sup>40</sup> [http://www.civiced.org/index.php?page=history\\_of\\_the\\_center](http://www.civiced.org/index.php?page=history_of_the_center). La traducción es mía.

- *School Violence Prevention*/Programa para prevenir violencia en las escuelas

El primer programa exitoso del CCE fue *El ciudadano y la Constitución*, diseñado como parte de los festejos del bicentenario de la constitución de Estados Unidos, en la década del ochenta, con el fin de reforzar los saberes sobre la Carta Magna, su historia, sus fundamentos éticos y su aplicación a asuntos concretos de la vida pública. Fueron los años de la *era Reagan*, de los ajustes económicos neoliberales y los últimos años de la *Guerra fría*. Fue la época en la que comenzó el auge de la cultura de consumo y la percepción de bonanza económica. Ello, aunado a las intervenciones militares en Afganistán, la invasión a Granada, la intervención política y militar para debilitar la Revolución sandinista, en Nicaragua, así como la lucha insurgente en El Salvador, reforzaron *la supremacía estadounidense*<sup>41</sup> en el mundo y, particularmente, en América Latina. Cabe preguntarse si, en este contexto, el desarrollo de programas de educación cívica basados en el conocimiento de la constitución era una manera de inculcar valores democráticos liberales para *vacunar* a las y los jóvenes en contra del comunismo -muy debilitado ya en su versión de *comunismo real*- o se relacionaba más con el interés de resaltar o destacar el orgullo por la democracia estadounidense y sus valores, que muy pronto se convertirían en hegemónicos.

Desde su fundación, el CCE trabajó acompañando los procesos de formación ciudadana y capacitando a miles de docentes por todo el territorio estadounidense. Sin embargo, se internacionalizó gracias a la oportunidad que implicó colaborar en la consolidación de los procesos de *transición a la democracia* en Europa del Este y en América Latina. Fue a partir de los últimos años de la década del ochenta cuando empezó a colaborar con otras naciones, presentando sus proyectos y ofreciendo capacitación a autoridades

---

<sup>41</sup> Este análisis utiliza datos extraídos de la página: <http://www.shmoop.com/reagan-era/summary.html>, consultada el 10 de octubre de 2011.

educativas, docentes y organizaciones civiles en Europa del Este (República Checa, Eslovenia, Hungría y Lituania, entre otros). Para que esta tarea resultara más eficaz, en 1988 se constituyó la organización *Civitas International*, un organismo no gubernamental para la educación cívica que busca fortalecer, de manera efectiva, la educación para la ciudadanía informada y responsable de las democracias emergentes. Esta organización funciona como una red a la que pertenecen tanto individuos como asociaciones civiles -locales e internacionales- y agencias gubernamentales de diversos países.

La organización ha utilizado todos los recursos disponibles -incluidos los medios de comunicación, la tecnología en red y los intercambios internacionales de experiencias-, para difundir conocimientos, desarrollo de habilidades y experiencias para mantener una red mundial de educación cívica y apoyar las trascendentes tareas y retos que enfrentan las democracias, tanto emergentes como consolidadas, en la actualidad.<sup>42</sup> Esta red apoya y promueve la consolidación democrática en Europa del Este, África y América Latina, mediante la realización de conferencias internacionales itinerantes entre los países miembros, que a su vez son participantes. A ellas asisten conferencistas, se imparten talleres sobre temas útiles para la vida democrática -rendición de cuentas, incidencia política, transparencia, estado de derecho- y también se presentan los casos de proyectos novedosos y/o exitosos en materia de construcción de ciudadanía impulsados por la red.<sup>43</sup>

---

<sup>42</sup> Tomado de [www.civiced.org](http://www.civiced.org). La traducción es mía. En esta página oficial, ni en los demás documentos consultados para este trabajo, se encontró un listado oficial y actualizado de los miembros activos de *Civitas*.

<sup>43</sup> Esta intención hegemónica de *Civitas* -de no involucrar experiencias educativas más que las promovidas por ella- no es privativa de esta organización. Por ejemplo, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), en su capítulo de educación para la ciudadanía, solo promueve proyectos impulsados por la propia organización (España). En mi opinión, se libra una batalla simbólica por el espacio de formación en educación ciudadana entre ambas organizaciones en América Latina.

## **El Center for Civic Education y Civitas International. Dos instancias que generaron redes para la construcción de ciudadanía en América Latina**

*Civitas International* es el conducto por el cual el CCE lleva sus programas de educación cívica, principalmente a aquellos países con democracias emergentes.<sup>44</sup> Establece redes de trabajo para apoyar la aplicación de estos programas y otorga asistencia permanente en materia de adaptación de materiales didácticos, metodología y capacitación a multiplicadores y docentes; también visita aquellas escuelas que desarrollan alguno de los programas ofrecidos por el CCE.

Desde su creación, esta red internacional ha contado con el apoyo de USAID -que involucra al Departamento de Estado- y del Departamento de Educación de Estados Unidos, y tuvo su momento de auge durante los periodos presidenciales de William Clinton. Actualmente, cuenta con oficinas en Washington D.C.

En lo que se refiere al caso particular de la Red de *Civitas* Latinoamérica, los socios participantes (*partnerships*) están comprometidos a realizar una serie de actividades para el desarrollo de los proyectos educativos:

- Traducción del programa
- Adaptación curricular
- Desarrollo de lecciones comparativas
- Desarrollo de competencias o muestras de los proyectos realizados por los alumnos
- Formación de docentes

---

<sup>44</sup> A pesar de que la presentación de *Civitas* hace referencia al trabajo tanto en países con democracias emergentes como consolidadas, no hay trabajo real en aquellas naciones con democracias tradicionalmente llamadas consolidadas, como Francia, Inglaterra, Alemania o, incluso, España. Su colaboración con naciones con democracias consolidadas se lleva a cabo, principalmente, con Canadá y con Japón y, evidentemente, también hay un trabajo cuidadoso e importante dentro de los Estados Unidos.

- Formación de multiplicadores
- Asistencia a conferencias y a seminarios de educación cívica
- Asistencia a conferencias internacionales
- Visitas de las delegaciones a Estados Unidos para cursos o para conocer las experiencias locales de los programas
- Obtención de asistencia técnica
- Organización de reuniones de estudiantes vía videoconferencias.

Dado que los socios de la red reciben un subsidio económico para difundir los programas educativos del CCE, están obligados a cumplir con dichas actividades. No se tuvo acceso al monto exacto del subsidio -ni en las entrevistas con los miembros del CCE, ni con las ONG de Chile o Colombia-, pero sabemos que es suficiente para que estas dos organizaciones mantengan una oficina y a dos personas trabajando en los proyectos. El CCE también brinda capacitación constante, apoyo para viajes y retroalimentación. Entre las principales funciones de las organizaciones que participan en los proyectos de la red, se encuentran el apoyo constante a docentes, la generación de materiales, la aclaración de dudas y la revisión de los programas para que se adecuen a los currículos oficiales de cada país. Un tema que surge de forma recurrente en las reuniones de la red, es el hecho de que a las y los docentes no les gusta modificar su manera de enseñar y, aunque se entusiasmen con este tipo de proyectos, les cuesta trabajo hacer ajustes en la dinámica de grupo y en su forma de conducir el programa. Por ello, estas organizaciones les acompañan de manera muy puntual; a las y los docentes interesados en los programas y que los apliquen de forma exitosa, se les invita a cursos de capacitación para exponer los resultados de su experiencia, muchas veces acompañados por sus estudiantes y algunos padres y madres de familia. Sin embargo, cuando los viajes son a Estados Unidos, toda la información está en inglés. A pesar del cuidado en

la aplicación de los programas, las personas responsables de la Red para Latinoamérica generalmente no hablan español.<sup>45</sup>

A continuación se muestran algunas de las opiniones de personas participantes tanto estudiantes como docentes y miembros de las organizaciones socias -en relación con su experiencia al participar en estos programas educativos. Dichas opiniones fueron recuperadas en el informe sobre *Civitas* Latinoamérica, realizado por la misma red (Schwager y Mahna, 2004, p. 10 [traducción propia]):

He aprendido más de lo que me imaginaba. He aprendido de amistad, tolerancia y respeto por las opiniones de otros (*Estudiante que participó en uno de los campamentos de la democracia [democracy camp]*).

Los efectos positivos en las actitudes de los estudiantes empiezan a notarse. No sólo tenemos chicos que responden positivamente al ambiente interactivo que procura este programa, sino que también desarrollan una nueva sensibilidad para estudiar los temas relacionados con el civismo y la ciudadanía (*Directora del proyecto en Colombia*).

Mirando a los estudiantes de Hungría, Costa Rica, Panamá, de los pueblos musulmanes, estadounidenses de Florida y Texas discutir y comparar los fundamentos de la democracia, los derechos humanos y las cualidades de una ciudadanía efectiva fue increíble. Yo puedo efectivamente decir que si los líderes del mundo pudieran emular las acciones de estos jóvenes en cuanto al compartir y al respeto que se tienen unos por otros, podríamos vivir en un lugar más seguro (*Profesor participante del campamento de la democracia*).

Debemos capacitar a los profesores para que pronto puedan enseñar esta materia en mi país... Que tarea tan impresionante es el preparar ciudadanos tan efectivamente como sea posible (*Profesor de Paraguay*).

Los países de la región asociados a esta red en la actualidad, son: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Panamá, Honduras, México, Perú, Paraguay, República Dominicana y Venezuela.

---

<sup>45</sup> Dos de los miembros del CCE que hablaban con fluidez el español, Ken Rodríguez y Oscar Cruz, ya no trabajan en esta organización.

En cuanto a las tareas que realiza *Civitas* en Latinoamérica con las organizaciones socias, el informe mencionado destaca las siguientes acciones:

- Familiarizar a docentes de Latinoamérica con buenos programas curriculares y capacitaciones para docentes desarrolladas en Estados Unidos.
- Apoyar a docentes de Latinoamérica en la creación, adaptación, aplicación e institucionalización efectiva de programas de educación cívica en sus países.
- Crear y aplicar programas de educación cívica para estudiantes estadounidenses, que les permitan una mejor comprensión de la historia y las experiencias de las democracias en Latinoamérica, tanto las emergentes como las avanzadas.
- Facilitar el intercambio de ideas y experiencias en educación cívica entre los sectores educativos, gubernamentales y privados, tanto en Estados Unidos como en Latinoamérica (CCE, 2010, p. 6).

*Civitas* suele dar a conocer sus programas educativos a los países a través la embajada de Estados Unidos, la cual invita a algunas organizaciones civiles y autoridades de los ministerios de educación y otras instancias del gobierno local, a conocer los programas y su aplicación en alguna escuela o evento en Estados Unidos. Al término del viaje, se les invita a recibir capacitación para, a través de un convenio, convertirse en multiplicadores. A partir de ese momento, se les provee de apoyo logístico, económico y de formación a docentes -incluido el cabildeo con ministerios de educación- para llevar a cabo los proyectos en las escuelas del país.

A continuación se presentan las cifras relativas al número de participantes en los proyectos educativos impulsados por *Civitas* en la región, con base en la evaluación realizada en 2004:

- 6 816 docentes
- 256 332 estudiantes

- 484 personal administrativo
- 2007 otros (ministerios de educación, funcionarios nacionales de educación pública, personas encargadas de programas educativos en valores, periodistas, docentes a nivel universitario, agregadas/os de las respectivas embajadas de los Estados Unidos, integrantes de consejos educativos, comités municipales, superintendentes y miembros de la Suprema Corte de Justicia de Estados Unidos) (CCE, 2010, p. 5).

Juan Carlos Gómez Leyton, sociólogo chileno, define a la organización *Civitas* como “una instancia que conduce el *sentido* de la construcción ciudadana”, y explica cómo, en estos años, se han perfilado dos tipos de ciudadanía en América Latina: 1) la que apoya el modelo sin involucrarse y 2) la que se involucra y decide.<sup>46</sup>

### ***We the People: Project Citizen/Proyecto Ciudadano. La relación de la ciudadanía con las políticas públicas***

Proyecto Ciudadano (PC) es un programa diseñado para adaptarse a los currículos de educación secundaria y primeros años de bachillerato.<sup>47</sup> El programa busca enseñar a las personas participantes a monitorear las políticas públicas y a influir en ellas, en los ámbitos local o estatal, a partir del análisis de un determinado problema, elegido por las y los estudiantes, en ocho sesiones de trabajo de dos a tres horas de duración y actividades extraescolares. El libro de texto y la guía para docentes proveen un marco de referencia y contenidos para que las y los jóvenes aprendan a analizar y formular políticas públicas. Las y los estudiantes trabajan en conjunto -ya sea

---

<sup>46</sup> Entrevista realizada en junio de 2011 en la Universidad Nacional Autónoma de México.

<sup>47</sup> Aunque se han realizado ajustes para ser utilizado por organizaciones juveniles y de personas adultas. Por ejemplo, México, a través del IFE, ha realizado adaptaciones orientadas a estos grupos.

en pequeños grupos o la clase completa, pero siempre en equipo para completar los siguientes pasos:

- Identificar problemas de política pública en su escuela o comunidad a través de discusiones en clase e investigación extramuros (deseable).
- Seleccionar un problema a partir del voto o el consenso.
- Incentivar la investigación del problema a partir del uso de bibliotecas, internet, encuestas, legislaciones y otros medios.
- Desarrollar una carpeta de investigación y una muestra gráfica de contenidos. Las y los estudiantes discuten los problemas, hacen lluvia de ideas, evalúan políticas alternativas y desarrollan una política pública. Toda la clase desarrolla un plan de acción dirigido a solucionar el problema a partir de las alternativas, investigación e información. Tanto la carpeta de investigación como la muestra gráfica están compuestas por cuatro secciones que representan la forma en que se abordó cada uno de los cuatro pasos.
- Presentar la muestra gráfica ante un jurado que simula ser una audiencia legislativa o municipal. El jurado se elige entre miembros destacados de la comunidad con base en su prestigio personal. Elaboran preguntas a las personas participantes, lo que les permite demostrar sus conocimientos en materia de políticas públicas. Esta presentación suele hacerse en el marco de una competencia al interior de la propia escuela o con otras escuelas a nivel local, estatal o nacional. Todas las personas que integran el equipo toman la palabra para exponer el trabajo realizado y responder a las preguntas del jurado.
- Reflexionar de forma conjunta sobre la experiencia y sobre lo aprendido.

El proyecto se desarrolla entre ocho y diez sesiones de trabajo de tres a cuatro horas cada una. Una de sus metas es desarrollar el aprecio por los valores y principios de la democracia, la tolerancia y el apego por la eficacia política, así como el desarrollo de una comprensión

más profunda y reflexiva sobre la importancia de la participación ciudadana. La metodología propuesta -“aprender haciendo”- busca dar a estudiantes y docentes un sentido de eficacia política; por ello, se recomienda elegir un problema de política pública que las y los jóvenes puedan manejar, comprender y al que puedan encontrar una solución viable. Con ello, se reduce la sensación de frustración o inconmensurabilidad percibida al involucrarse en los problemas públicos. Para acotar el problema de mejor manera, el o la docente guía los trabajos del grupo a partir de las siguientes preguntas:

¿El problema seleccionado es importante para ustedes y para otros miembros de su comunidad?

¿El gobierno tiene alguna responsabilidad en el manejo y la solución del problema?

¿Se tiene suficiente información sobre el problema como para desarrollar un buen proyecto?

¿Existe una posibilidad realista de resolver el problema seleccionado?<sup>48</sup>

En la Propuesta metodológica integral del Proyecto Ciudadano, se muestra la convergencia entre conocimientos, habilidades tanto para adquirir conocimientos como para la participación y disposición a albergar valores deseables en una democracia -que se desarrollan con esta metodología. A su vez, al trabajar en equipo en función de un mismo objetivo, las y los estudiantes desarrollan competencia, confianza y compromiso; finalmente, se fomenta la toma de decisiones informada y razonada. Se trata de una manera de trabajar con las llamadas competencias ciudadanas analizadas en el capítulo tres:

---

<sup>48</sup> Listado tomado de la carpeta de materiales de capacitadores de Proyecto Ciudadano. CCE.

**Competencias<sup>49</sup>ciudadanas**                      **Conocimientos y habilidades a desarrollar**

Me conozco, me valoro y me regulo	Autoestima, comunicación, argumentación, regulación Al manifestar en el grupo un asunto que me interesa o me preocupa. Cuando argumento a favor o en contra de una idea o propuesta y cuando acepto las sugerencias de los demás
Me comprometo con mi comunidad, con mi país y con el mundo	Compromiso, cumplimiento de plazos, desarrollo de la idea de pertenencia, concepto de sociedad, desarrollo de la responsabilidad
Respeto la diversidad	Conocimiento de lo diverso, de las diferencias Al escuchar los puntos de vista de compañeros/as, personas entrevistadas y autoridades y comprender por qué ven las cosas de esa manera
Me comunico y dialogo	Comunicación, capacidad de argumentación, expresión oral y escrita, respeto por las ideas de los demás
Participo	Compromiso, responsabilidad, idea de límites, capacidad de diálogo, toma de postura ante algo, idea de pertenencia, búsqueda de información para la formación de criterio
Soy crítico	Comunicación, capacidad de disentir o de defender una postura, análisis de los hechos, búsqueda de pros y contras, análisis de información, sea numérica, escrita u oral Al elegir el problema que se analizará, al ver por qué se produce este problema, al conocer por qué las autoridades o los ciudadanos no han podido solucionarlo
Respeto y valoro la justicia y la legalidad	Comprensión de leyes y de la estructura social Al trabajar por un orden que permita la solución del problema elegido, al revisar las leyes locales, estatales o federales, al analizar por qué no se respetan las leyes vigentes. Al pedir el cumplimiento de normas, reglamentos o leyes que ayuden a resolver el problema planteado
Valoro la autoridad democrática	Conocer elementos sociales e históricos sobre las formas de organización política, desarrollo de valores éticos democráticos, idea de pertenencia, construcción de acuerdos

<sup>49</sup> Estas son las competencias desarrolladas por Silvia Conde en su proyecto curricular Educar para la democracia, revisado en el capítulo anterior.

	Votar un problema, elegir cómo organizar los equipos de trabajo, designar responsables, designar voceros, comprender cómo se eligen las autoridades responsables del problema a analizar y cuáles son sus responsabilidades, al revisar los derechos y las obligaciones de la ciudadanía con respecto a este problema
--	---

Ante la pregunta sobre el tipo de problemas que eligen las y los estudiantes para desarrollar el programa, los miembros del CCE suelen responder que las preocupaciones coinciden en casi todo el mundo: medio ambiente -basura, ríos contaminados, necesidad de reforestar zonas-, adicciones -drogas, alcohol, desórdenes alimenticios-, violencia, violencia doméstica o contra animales, falta de infraestructura dentro y fuera de la escuela -baños, estado de las calles, iluminación-, falta de espacios recreativos, hábitos alimenticios, entre otros. Sin embargo, hay temas que están relacionados con características muy específicas de los países donde se lleva a cabo el programa o que responden a coyunturas. Por ejemplo, en el documental *The World We Want*,<sup>50</sup> se observa a estudiantes de una secundaria en Serbia trabajar sobre espacios escolares destinados a niñas y niños con discapacidad, ya que la guerra lesionó a menores que ahora son adolescentes. En Nigeria, las y los jóvenes hacen un diagnóstico sobre la mala calidad del agua que se utiliza para beber -“está sucia y es la misma que usan los animales”- y que no está entubada. En Colombia se trabajó sobre un código de civildad para moverse en la ciudad de Alejandría. En Rusia, las y los estudiantes indagan sobre el problema del juego en las máquinas tragamonedas entre la población adolescente, en los muchos casinos que existen en el país ubicados cerca de las escuelas. Estos ejemplos retratan sociedades alteradas en su orden social, víctimas de violencia, pobreza y desigualdad.

En 1995, el equipo del CCE diseñó el programa y, hasta la fecha, lo sigue administrando, junto con la Conferencia Nacional de

<sup>50</sup> <https://www.civiced.org/pc-media/pc-featured-multimedia>.

Legislaturas Estatales (*National Conference of State Legislatures*). Dicho programa recibe financiamiento del Departamento de Educación de Estados Unidos -por vía del Congreso- y de las legislaturas locales.<sup>51</sup>

A través de este programa se pretende comprometer a las y los jóvenes a mantenerse informados y a practicar una ciudadanía responsable. En sus inicios, se llevó a cabo como programa piloto en doce estados de Estados Unidos y, poco a poco, se difundió a otros territorios, como Samoa, Guam y Puerto Rico. Para 2008, 1 955 000 estudiantes de Puerto Rico habían participado en el programa.

Parte de su atractivo, consiste no sólo en despertar el interés de la juventud en la vida pública, sino que también está diseñado para incrementar las habilidades en la redacción de textos, la investigación y la capacidad de análisis. Esto lo convierte en un programa que permite la transversalidad en el aprendizaje, que puede ser usado tanto por docentes de ciencias sociales como por los de lengua, matemáticas o historia.

El programa se ha traducido a más de 40 lenguas. A continuación se presenta una lista de los países donde se aplica en la actualidad:

Albania, Argentina, Azerbaiyán, Bangladesh, Bosnia-Herzegovina, Brasil, Bulgaria, Canadá, Chile, China, Colombia, Croacia, República Checa, República Dominicana, Ecuador, Egipto, Alemania, Ghana, Honduras, Hungría, Indonesia, Israel, Japón, Jordania, Kazajastán, Corea del Sur, Kosovo, Kirguistán, Letonia, Líbano, Lituania, Macedonia, Madagascar, Malawi, Malaysia, Mali, México, Mongolia, Marruecos, Nigeria, Paquistán, Panamá, Paraguay, Polonia, Puerto Rico, Rumania, Rusia, Senegal, Serbia y Montenegro, República de Eslovenia, Sudáfrica, Taiwán, Tailandia, Ucrania, Cisjordania y Gaza.

---

<sup>51</sup> Michael Fischer, actual director de Proyecto Ciudadano, proporcionó esta información en entrevista vía Skype y también se consultó en: <http://new.civiced.org/programs/project-citizen>

## **¿Por qué diseñar programas para la educación ciudadana? Los fundamentos según el CCE**

En un documento editado en 2010 por el CCE, con un prefacio de John Hale -director asociado del Centro-, la organización tomó posición sobre el motivo por el que debe reforzarse la educación cívica en Estados Unidos. En primer lugar, plantea que los valores fundamentales que sostienen a la democracia representativa de ese país son la libertad, justicia, igualdad ante la ley, transparencia, el patriotismo y los derechos individuales a la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad.

El texto recupera también las ideas de Thomas Jefferson<sup>52</sup> respecto al cuidado de la vida democrática y de las libertades. El prócer precisa la necesidad de un “criterio informado” para contrarrestar los posibles abusos del poder constitucional, es decir, del Estado. Ese criterio informado al que hace referencia Jefferson, a decir de Hale, ha de ser impulsado por el sistema educativo. Esta idea es reforzada de nuevo con base en el ideario de los “padres fundadores”.<sup>53</sup> De ellos, Hale recupera la idea de que para asegurar la perpetuación de los valores y principios democráticos y las prácticas que los siguen, muchos de los fundadores de la nación buscaron construir un sistema educativo que implementara esta misión cívica. Su objetivo era que las escuelas estadounidenses ayudaran a arraigar las disposiciones cívicas de los “hábitos del corazón” de Toqueville, en consonancia con una sociedad libre. Horace Mann, en particular, abogó por una educación pública extendida y universal, pues consideraba que el gran atributo moral del autogobierno no podía nacer y nutrirse en un día; si los estudiantes no estaban preparados para ello, sólo se estaban preparando para la decepción. Mann recupera

---

<sup>52</sup> Estos conceptos se recuperaron de la correspondencia de Jefferson con William Jarvis (1820).

<sup>53</sup> Que es la manera en que la cultura política estadounidense denomina a los hombres que lucharon por la independencia, redactaron la constitución y gobernaron al país en las primeras décadas.

la idea de una alta moral, o una moral superior, que debe guiar el autogobierno de los pueblos, por lo que, al menos en el discurso, la carga valorativa de lo que debe ser la educación cívica en Estados Unidos es muy alta.

Hale destaca también la importante función de la escuela pública estadounidense en el desarrollo de una cultura política democrática. Es en la escuela donde esta cultura se nutre, permitiendo el éxito de la democracia. A pesar de que, durante buena parte de su historia independiente, la sociedad norteamericana ha practicado segregación racial entre la comunidad blanca y las comunidades afroamericana y nativo americana,<sup>54</sup> violentando con ello el principio de igualdad, el autor hace énfasis en que el modelo escolar ha permitido el arraigo de las prácticas democráticas en la vida de dicha nación. En su opinión, a través de generaciones, las escuelas estadounidenses han pretendido encarnar estos valores y principios, contribuyendo así al mantenimiento de la cultura cívica democrática en Estados Unidos. Tomando en cuenta que su sistema de libertad organizada ha sobrevivido hasta el presente, Hale considera que su democracia ha tenido éxito, y que es probable que la educación universal haya contribuido a dicho éxito. Sin embargo, también está consciente de que no existe garantía de que siempre se tendrá éxito a menos que la cultura cívica se alimente de manera constante, siendo la educación una de las claves de esa alimentación.

Desde su fundación en 1965, la organización ha tenido claro que la educación cívica, adecuadamente diseñada y aplicada, funciona para desarrollar en los estudiantes conocimientos, habilidades y disposiciones para lo cívico. Esta convicción sirvió como base para la creación de proyectos educativos para las escuelas de educación básica en Estados Unidos. El involucramiento de los sujetos en la

---

<sup>54</sup> Hecho reconocido por el mismo Hale cuando afirma: “Aunque es un reflejo de los prejuicios raciales y étnicos imperantes y, por lo tanto, sumamente imperfecta, la meta de universalidad de la educación pública estadounidense del siglo XIX distinguió a nuestro sistema de las instituciones educativas prevalecientes en otros países”. (CCE, *Why Civic Education Matters?*, p. VIII) [Traducción propia]

vida pública es una de las características de la sociedad norteamericana e, inspirados por ello, autores como Robert Putnam han construido propuestas teóricas, como la teoría del *capital social*.<sup>55</sup> Sin embargo, esta característica cívica se vio reducida con el transcurrir del siglo XX, la vida comunitaria se fue debilitando,<sup>56</sup> lo cual, en mi opinión, pudo haber sido resultado, entre otros factores, de los embates reformadores del neoliberalismo de la era Reagan.

La escuela debe tanto reforzar los conocimientos como participar eficazmente en el funcionamiento de los gobiernos y de las políticas públicas, ya que hoy en día, a decir de los miembros del CCE, las y los estudiantes no están recibiendo una adecuada educación en la materia.

John Hale insiste en las grandes posibilidades que ofrece la educación cívica a través de proyectos bien diseñados y, según los documentos contenidos en la página web del CCE,<sup>57</sup> cómo un programa educativo de alta calidad muestra que la tolerancia política entendida como la buena disposición a permitir que aquellos con los cuales estamos en desacuerdo tengan un espacio de expresión -puede incrementarse con una adecuada educación cívica. A decir de Hale, esta formación permite que las y los jóvenes terminen su años escolares con una perspectiva política “centrada”, que permitirá no considerar como enemigos a los adversarios políticos.

Volviendo a la percepción sobre la falta de buena educación ciudadana en las escuelas de educación básica en Estado Unidos, Hale cita una prueba realizada por la *Nacional Assessment of Educational*

---

<sup>55</sup> Teoría que plantea la capacidad de los individuos a asociarse libremente en grupos o redes de relaciones en entornos de confianza. Estas relaciones crearían vínculos de solidaridad que produce el fortalecimiento del espacio social, económico y político. Esta propuesta teórica ha sido desarrollada por autores como Coleman y Putnam, pero es este último el que le da un sentido cívico democrático -llamado por él “compromiso cívico”-, tal como lo explica en su libro *Making Democracy Work. Civic Traditions in modern Italy*.

<sup>56</sup> Este fenómeno también lo registra Robert Putnam en su libro *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*.

<sup>57</sup> [www.civiced.org](http://www.civiced.org)

*Progress* (NAEP) que, en su opinión, muestra que sólo 24% de la población estudiantil tiene un nivel suficiente de comprensión del tema.

Los estimados de estas pruebas mencionan que sólo 15% de las y los estudiantes reciben educación cívica. Para el autor, esta realidad no tiene mucho que ver con lo que Thomas Jefferson, John Adams o Benjamin Rush visualizaron en su momento, como una sociedad vitalmente democrática.

Por ello, el CCE no sólo busca elaborar buenos programas de educación para la ciudadanía, sino que considera importante apoyar al profesorado con el fin de mejorar la forma de transmitir esa enseñanza y elevar así la calidad de su quehacer. Al igual que en América Latina, en Estados Unidos hay docentes con mala formación, cuyo nivel de comprensión de los principios constitucionales es bajo, que no saben transmitirlos de manera adecuada. Tanto Hale como Michael Fischer, coinciden en que, si la escuela es la representación de la sociedad en miniatura, es muy importante que el personal docente se prepare para generar un *ethos* adecuado, con el fin de reproducir los valores planteados en la Constitución. Para estos autores, las y los estudiantes necesitan vivir en una cultura que brinde apoyo a valores tales como la transparencia, búsqueda de la verdad, oposición a la demagogia y la decencia.

Lo anterior nos muestra la carga valorativa y patriótica de la visión de educación ciudadana promovida por el CCE. Aunque en esta revisión de sus fundamentos se hace referencia a su entorno nacional -Estados Unidos- y a las expectativas de formar una ciudadanía capaz de reproducir lo mejor de la tradición democrática de dicho país, no encontramos nada en los documentos revisados sobre los fundamentos pedagógicos de sus programas. Es posible que lo que se quiera exaltar sea lo valioso de la tradición democrática de Estados Unidos, que estaría implícito en la idea de *exportar* sus programas educativos. No hay interés en plantear una reflexión teórica pedagógica, ya que los resultados positivos de sus programas -sobre todo de Proyecto Ciudadano- hablarían por sí mismos. A continuación se revisan algunos informes que muestran resultados positivos del

programa no sólo en Estados Unidos, sino también en países de Europa del Este, ya que, a la fecha, no hay un análisis actualizado sobre los resultados globales en América Latina.

### **La efectividad de Proyecto Ciudadano. Lo que muestran los estudios**

Con base en los informes de las evaluaciones sobre Proyecto Ciudadano en diferentes partes del mundo, se pueden destacar los siguientes resultados:

Se observaron efectos positivos en las y los estudiantes que participaron en el proyecto en cuanto a conocimiento, habilidades y disposiciones cívicas. Por ejemplo, según el informe de Tolo (1997), se encontró que los estudiantes que participaron consideraron que podían impactar en la vida de sus comunidades. Tanto docentes como estudiantes, desarrollaron una mejor comprensión de lo que eran las políticas públicas y se comprometieron más con sus comunidades y con una ciudadanía activa.

En el estudio comparativo realizado por Vontz, Metcalf y Patrick (2000) entre adolescentes de Indiana, Letonia y Lituania, se examinan los efectos de Proyecto Ciudadano en el desarrollo de conocimientos cívicos a partir de la aplicación de evaluaciones, antes y después de participar, y de la aplicación de entrevistas. En los tres casos se demostró el desarrollo de interés en la política.

En el estudio elaborado por Root y Northup (2006), en el que aplicaron la misma metodología con estudiantes de la República Checa, Eslovaquia y Estados Unidos, encontraron que las y los jóvenes reconocen como valores democráticos el hecho de que exista una diversidad de organizaciones civiles a las cuales se pueda pertenecer, si así se quiere, y que se pueda creer en lo que cada quien decida.<sup>58</sup>

---

<sup>58</sup> Dado que parte del estudio se hizo en países exsocialistas, no parece extraño este descubrimiento de conciencia de lo que habían vivido sus mayores durante el totalitarismo.

## Conclusiones

Para quienes comulgamos con la idea de que es importante fomentar programas de educación para la ciudadanía participativa y conocemos los buenos resultados de Proyecto Ciudadano -tanto en la formación de estudiantes como docentes en el tema de participación ciudadana en las políticas públicas- resulta sencillo reconocer sus virtudes: la sencillez de su metodología y la claridad de los manuales, que permiten elaborar un análisis sobre una problemática local y sus posibles soluciones. Una buena conducción por parte de personal docente trabajador, comprometido y con una comprensión más o menos buena, sobre lo que es una política pública, augura que esta experiencia escolar llegue a buen fin.

Proyecto Ciudadano es el programa curricular más cercano a una visión de democracia participativa que tiene el CCE pero, aun así, se concentra en fortalecer un tipo de democracia representativa alimentado por una visión liberal de la política. Desde esa visión, la democracia debe contar con sistemas de vigilancia; principalmente la transparencia y la rendición de cuentas. Proyecto Ciudadano es una propuesta pedagógica que apuesta por desarrollar, en los primeros años de la juventud, un sentido de eficacia política, conocimiento sobre la separación de poderes, distinción entre los ámbitos local y federal, manejo básico de leyes y reglamentos, así como un aprendizaje básico sobre las audiencias (*hearings*) y los cabildeos (*lobby*). Así, ese trata de un programa hecho con el fin de reforzar la calidad de las democracias representativas en un ámbito de libre mercado.

Tanto la democracia representativa como el constitucionalismo, son herencias históricas de Estados Unidos; más específicamente, de *los padres fundadores*, que buscaron consolidar un Estado libre para el impulso de la sociedad capitalista, que se fortalecía a finales del siglo XVIII. Por tal motivo, en las conferencias y los textos del CCE se destacan la labor de estos líderes y su pensamiento, como si la nación norteamericana no tuviera otros ejemplos democratizadores,

como la lucha contra la esclavitud, la lucha por el sufragio femenino, los movimientos sindicales, los derechos civiles, el feminismo y la contracultura, por mencionar sólo algunos. Lo que el CCE busca compartir con las naciones *en vías de consolidación democrática* es la importancia de fortalecer la democracia liberal, con base en el imperio de la ley (*rule of law*), las elecciones libres y competidas y el respeto por los derechos civiles y políticos, que no son más que las recomendaciones del Consenso de Washington.

En consecuencia, no hay elementos que lleven a la reflexión sobre el tema de los derechos, ya que, a decir de Dagnino (2005), los derechos sociales son considerados por la visión liberal como acciones “paternalistas”. Tampoco permite planear una democratización efectiva de la vida pública, ni logra analizar los problemas como un asunto sistémico -corrupción en las altas esferas de gobierno, impunidad, racismo, discriminación, desigualdad, violación de derechos, sistema económico, entre otros.

A excepción de Cuba, en todas las naciones que conforman América Latina, existe la voluntad institucional de impulsar el desarrollo democrático a través de reformas estatales y del fortalecimiento de la ciudadanía.<sup>59</sup> Sin embargo, aun con los elementos mencionados, en las sociedades latinoamericanas la democracia es un asunto frágil, debido sobre todo a la dificultad de convertirse en un régimen que permee todos los espacios de la vida pública. Así, este programa, a pesar de ser sencillo, barato y eficaz, y de ser promovido ante los ministerios de educación por las organizaciones que lo impulsan -y por las embajadas de Estados Unidos, asunto que no es menor- no ha sido aplicado de forma masiva en la región. ¿Por qué? Trataremos de avistar algunas respuestas en el siguiente capítulo.

---

<sup>59</sup> Según los documentos firmados por los países miembros a la Organización de Estados Americanos (OEA).



## PROYECTO CIUDADANO EN AMÉRICA LATINA. LOS CASOS DE COLOMBIA, CHILE Y MÉXICO

Este capítulo versa sobre el impulso que los Estados latinoamericanos dieron a la educación ciudadana -a través de reformas a los programas de educación básica- con el objetivo de consolidar las democracias representativas. También aborda cómo, a través de la red *Civitas*, llegó Proyecto Ciudadano a América Latina y su aplicación en tres naciones: Colombia, Chile y México.

En 1991, la OEA se pronunció por impulsar programas educativos en el espacio escolar a partir de su proyecto marco Educación y democracia. El objetivo era formar un sentido de ciudadanía en las nuevas generaciones. En los primeros años del siglo XXI se recuperaron dichas recomendaciones.

La Educación es el camino más directo para construir una cultura democrática. Una educación en donde enseñar y aprender sean parte de un mismo proceso. Una educación que permita construir consensos a través del disenso, que problematice la realidad y forme conciencias críticas. Una educación que a partir de los hechos y los datos forme opiniones sustentadas en el respeto a la diversidad de creencias y valores sin perder de vista el bien común. La educación para la democracia va mucho más allá de educar a los jóvenes a conocer los méritos de la democracia representativa, sustentándose en la necesidad

de formar valores cívicos y éticos que les permitan convertirse en ciudadanos libres, informados, críticos y capaces de actuar responsablemente para transformar su entorno (Torney-Purta y Amadeo, 2004, p. 4).

Esta cita encierra un sentido de ciudadanía más complejo e integral que la propuesta democrática representativa. Pero para cuando esto fue escrito, en 2004, ya había camino andado en materia de educación ciudadana, tanto en el espacio escolar de los países latinoamericanos, como en el espacio social, a través del aprendizaje colectivo construido por movilizaciones y por la acción de organizaciones civiles. Todo ello provocó la ampliación del concepto y de la democracia misma (Dagnino, Olvera y Panfichi, 2006).

Los procesos de transición democrática implicaron reformas en los currículos a nivel de educación primaria y secundaria para incluir conceptos sobre democracia, representación y ciudadanía.<sup>60</sup> Estos contenidos fueron complejizándose con la inclusión de teorías constructivistas y de desarrollo de competencias.

El informe *Sobre la calidad de la educación y su sentido democrático*, elaborado por Fernando Reimers y Eleonora Villegas-Reimers, refiere como los países que demostraron esfuerzos más evidentes por introducir propuestas curriculares y asignaturas específicas para la educación para la democracia en la primera década del siglo XXI, fueron Chile, Colombia y México. El documento muestra que fueron -con historias recientes de autoritarismo- los primeros en la región en impulsar propuestas educativas democratizadoras.

En Chile, el Ministro de Educación dispuso, en 1994, una comisión nacional de alto nivel para evaluar en qué medida el currículo promovía la ciudadanía democrática.

La comisión invitó a entregar su juicio evaluativo sobre el currículo de formación ciudadana a un amplio espectro de actores, incluido el Ministerio de Educación, sostenedores privados de educación, expertos del mundo de

---

<sup>60</sup> Consultar Valdivieso, 2003.

la investigación -tanto nacionales como extranjeros-, formadores de profesores y parlamentarios. Las principales propuestas de la comisión fueron: a) la definición concordada por todos los sectores de un concepto de ciudadanía democrática, que integró conceptos y énfasis propios de las tradiciones liberal (titularidad de derechos que hacer valer frente al Estado), democrática (la ciudadanía como pertenencia a una comunidad que se autogobierna) y republicana (la ciudadanía como un ámbito de virtudes específicas); b) necesidad de ajustes a la secuencia planteada para la formación ciudadana en el nuevo currículo vigente desde 1998 -enfaticando un cierre al final de la educación media centrado en institucionalidad democrática; c) reparo de dos vacíos observados en el currículo -educar acerca de riesgos para la democracia, y sobre conductas antisociales y fundamentos del sistema penal-, así como enriquecimiento de los contenidos sobre economía, observados como insuficientes; y d) sugerencias metodológicas sobre enseñanza escolar de la ciudadanía, centradas en un abordaje que combina clases lectivas y estudio formal tradicional, con debates y experiencias de servicio a la comunidad y de participación en instancias de gobierno estudiantil (Reimers y Villegas-Reimers, 2006, p. 101).

Los gobiernos de la concertación de la postdictadura en Chile se esforzaron por reconstruir una institucionalidad democrática. El objetivo era ayudar a que la sociedad recuperara la normatividad republicana que históricamente había caracterizado al país en el Cono Sur; no sólo en el espacio escolar, sino en materia de derechos humanos, transparencia, rendición de cuentas y procesos electorales.

En Colombia hay un programa de competencias ciudadanas, transversal en todas las áreas del currículo, con atención especial en la asignatura de ciencias sociales. Busca que toda la comunidad educativa se comprometa con el desarrollo de habilidades cognitivas, socioafectivas y comunicativas para mejorar la convivencia pacífica, la participación y responsabilidad democrática y la valoración de las diferencias. La definición de estándares de competencias ciudadanas, inclusión de dichas competencias en el Sistema Nacional de Evaluación, el énfasis en la formación de ciudadanía como prioridad política y el apoyo de estas prioridades, con estrategias de

identificación de experiencias locales y difusión de experiencias internacionales, han estimulado una variedad de acciones prometedoras en las escuelas colombianas. Recientemente, su Ministerio de Educación, en colaboración con la Fundación Empresarios por la Educación, publicó el informe *Quince experiencias para aprender ciudadanía...y una más*, que difunde algunas de las mejores prácticas en esta materia y es un excelente ejemplo sobre una manera de reconocer y difundir la innovación pedagógica que han desarrollado grupos de maestros de escuela en esta área (Reimers y Villegas-Reimers, 2006, p. 102).

El concepto de ciudadanía -elemento indispensable para la reconstrucción del tejido social- se impulsó en los años posteriores a la constitución de 1991. Muchos de sus programas educativos, además de impulsar el desarrollo de competencias ciudadanas, están basados en el conocimiento de y respeto a las instituciones democráticas, el estado de derecho y la convivencia pacífica.<sup>61</sup> En América Latina, sólo Argentina supera a Colombia en la producción editorial de libros y materiales sobre el tema de educación ciudadana.<sup>62</sup>

En México, la educación para la democracia se refleja en una asignatura obligatoria de formación cívica y ética, cuyo objetivo es

proporcionar elementos conceptuales y de juicio para que los jóvenes desarrollen la capacidad de análisis y discusión necesaria para tomar decisiones personales y colectivas que contribuyan al mejoramiento de su desempeño en la sociedad. Se busca que los alumnos aprendan a considerar y asumir su entorno social como un ambiente propicio para el ejercicio de actitudes comunitarias y cívicas.<sup>63</sup>

---

<sup>61</sup> Esto en la opinión de Julian Andrés Loaiza de la Pava, investigador y educador para la ciudadanía del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde), centro cooperador de UNESCO, con sede en Manizales, Colombia, quien fue entrevistado para este trabajo.

<sup>62</sup> Según datos de la OEI en sus boletines mensuales [www.oei.org](http://www.oei.org). Dato consultado el 8 de septiembre de 2011.

<sup>63</sup> Según el Programa de la Secretaría de Educación Pública de México.

Además, seis entidades implementan la asignatura de formación ciudadana hacia una cultura de la legalidad, planteada como una iniciativa de los responsables del sector educativo en el estado de Baja California frente a fenómenos como la corrupción, la delincuencia y el crimen organizado. El programa apoyó la introducción de una asignatura optativa en el plan de estudios, que permitiera a los alumnos la reflexión y la adopción de una cultura de la legalidad. Por otra parte, el IFE ha desempeñado un importante papel en el desarrollo de currículo para la formación de ciudadanía democrática en las escuelas, preparando materiales -en colaboración con el CCE- que han sido difundidos en el país e integrados en el Sistema Nacional de Actualización Profesional de los Maestros. Dichos materiales contribuyen a la promoción profesional de las y los docentes. Los esfuerzos de formación de personal docente aún son modestos, dadas las dimensiones del país y de los desafíos de consolidar una cultura democrática. Existe una licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Formación cívica y ética, pero la mayoría de quienes enseñan esta asignatura en la escuela secundaria no son egresados de dicha especialidad (Reimers y Villegas-Reimers, 2006).

En México, cuando los años de poder autoritario unipartidista llegaron a su fin, y tras una crisis de legitimidad generada por la desaseada elección presidencial de 1988, se inició una serie de reformas enfocadas a la construcción de instituciones para la democracia. Dichas reformas incluyeron modificaciones a los planes de estudio del nivel primaria y secundaria. En este último nivel se recuperó la materia de civismo, la cual cambió su nombre a Formación Cívica y Ética. Con estas reformas se pretendía construir una ciudadanía que diera sostén a la vida democrática. Sin embargo, aplicar los nuevos enfoques pedagógicos ha sido una tarea larga y complicada ya que, tal como lo mencionan varios autores, por un lado había que considerar el tamaño del país y sus complicaciones geográficas y, por el otro, el hecho de solventar al poderoso sindicato de trabajadores de la educación no era tarea fácil.

Los datos que exponen los autores dan cuenta de importantes avances en materia de educación para la ciudadanía en el ámbito escolar; sin embargo, se trata de información obtenida a partir de fuentes oficiales, como los ministerios de educación. Es por ello que resulta pertinente preguntarse si dichos programas, proyectos, reformas y cambios en general, están llegando a las aulas y no sólo aparecen en los acuerdos firmados y en las buenas intenciones. Por ejemplo, en el caso del programa de Cultura de la legalidad de México, de la que hablan Villegas y Reimers, sólo en el estado de Baja California su aplicación duró más de un año escolar, aunque se crearon múltiples materiales y se proporcionó capacitación al personal docente.<sup>64</sup>

Por ello, hay que observar más allá de lo que dicen los informes y las cifras oficiales. La construcción de la ciudadanía, incluso en el aula, empieza por las relaciones sociales que se instalan ahí y en toda la comunidad escolar, hecho que también observaron los autores comentados:

Además de las oportunidades específicas en el currículo para formar competencias para la vida en democracia, *es necesario que estas oportunidades estén insertas en un contexto institucional que respete a los jóvenes y a sus familias*. Si bien en la región hay esfuerzos incipientes para promover la vinculación de la comunidad con las escuelas, están concentrados en la educación primaria. En secundaria son escasas las oportunidades para que los jóvenes participen directamente en actividades que les permitan desarrollar habilidades de negociación, de concertación y de gestión.

---

<sup>64</sup> Proyecto impulsado por Lorenzo Gómez Morín, subsecretario de Educación Básica durante el sexenio de Vicente Fox. Una vez concluido este periodo presidencial, el programa dejó de existir. La red *Civitas* presentó este proyecto en una reunión que organizó hace 20 años. A esa reunión, realizada en la ciudad del Palerme, asistieron todos sus socios -tanto de América Latina como de Europa del Este- y el anfitrión fue su exalcalde, Leoluca Orlando. Ahí se gestionaron apoyos para promover este programa en Latinoamérica, con poco éxito. Actualmente, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sede México, mantiene una especialidad en la materia, en la que han participado maestros normalistas de varias partes del país.

A su vez, estas relaciones entre jóvenes, docentes y comunidades están insertas en un sistema de normas institucionales que gobiernan la gestión escolar influyendo en la selección de maestros, el nombramiento de directores y el clima social de la escuela. En algunas ocasiones, estas normas tácitas contradicen abiertamente una cultura de respeto a la legalidad y la democracia, por ejemplo cuando los maestros compran las plazas, los directores o supervisores requieren favores sexuales de las maestras o estudiantes, los sindicatos o partidos políticos exigen a los profesionales de la docencia participación en actividades ajenas a las específicas de la escuela a cambio de apoyo para poder llevar a cabo su tarea (Reimers y Villegas-Reimers, 2006. Las cursivas son mías).

Las realidades en las que se generan estas prácticas -sobre todo en las escuelas públicas- reflejan también la *esquizofrenia* de los discursos y los esfuerzos de docentes, padres y autoridades. La cultura se mueve entre las tensiones de construir y consolidar valores y conductas institucionales, legales y democráticas y la permanencia -y, en algunos casos, como el norte de México, el aumento- de las actitudes corruptas y autoritarias.

Con estas reflexiones, el estudio se remite a los resultados de la encuesta incluida en otro estudio de carácter regional: Fortalecimiento de la democracia en las Américas a través de la educación cívica: un análisis empírico que destaca las opiniones de los estudiantes y los maestros, patrocinado por la OEA. Las respuestas obtenidas a las preguntas realizadas en materia de educación ciudadana a jóvenes entre 14 y 17 años de edad en Colombia y Chile, denotan cierta dificultad para reconocer “amenazas para la democracia, como la corrupción, el nepotismo y el control de los medios de comunicación”.

El estudio realizado por la OEA llega a la conclusión de que las y los estudiantes encuestados han asimilado los conocimientos cívicos de manera teórica, sin conexión con la realidad en la que viven, ya que -a diferencia de sus pares en Estados Unidos- no pudieron relacionar dichos saberes con situaciones cotidianas.

Entre los esfuerzos educativos realizados -cuyos resultados aún no han sido observados ni medidos de manera eficaz-, se encuentra

la adopción de Proyecto Ciudadano por parte de los países mencionados en este capítulo, con el fin de ser impartido en las escuelas secundarias en diversos momentos de la historia reciente y con resultados diversos. En el caso de Colombia y México, el primer acercamiento con el CCE y con sus programas de educación para la ciudadanía, se dio en la reunión de la red *Civitas*, en Buenos Aires, Argentina, en 1996. Aunque Fundación Conciencia fue la organización anfitriona, los gastos y los patrocinios corrieron por cuenta de *Civitas* y de la embajada de Estados Unidos en ese país. La convocatoria incluyó a organizaciones civiles dedicadas al fomento de la educación ciudadana provenientes de Europa del Este y de América Latina, así como a invitados especiales. A dicha reunión asistieron Susana Restrepo -de la Fundación Presencia, de Colombia- y funcionarios del IFE, de México, entre ellos José Luis Gutiérrez, director de Educación Cívica de ese instituto. Como ya se mencionó, la educación ciudadana estaba en la agenda internacional, por lo que se contaba con muchos recursos para impulsarla. Después de la reunión, el CCE invitó a las organizaciones de Colombia, República Dominicana, Argentina, Venezuela y al IFE de México, a conocer sus instalaciones en el condado de Calabasas, California, cercano a la ciudad de Los Angeles. En esa visita, los invitados conocieron la historia del CCE, sus programas y su aplicación en escuelas locales; hablaron con docentes y jóvenes estudiantes, personal académico y administrativo y, posteriormente, se asociaron con el centro para impulsar Proyecto Ciudadano en sus respectivos países. Por su parte, Fundación Ideas -la organización chilena considerada en este capítulo- adoptó el programa en 2005, casi diez años después.

### **Colombia. El caso de la Fundación Presencia**

A decir de Gabriel Murillo, profesor de la Universidad de los Andes, la transición colombiana ha sido intrarégimen -a diferencia de Chile, que fue extrarégimen. “Es una democracia restringida ya que

en esos años todas las instituciones estaban haciendo agua”.<sup>65</sup> Sobre la constitución de 1991 y su vocación democratizante, comentó lo siguiente:

En 1991 se aprobó la reforma constitucional. La anterior constitución venía de 1886 (cuya propuesta era el centralismo político). Por lo que la constitución pasó de lo representativo a lo participativo. Su intención fue combinar participación en la representación. Para este fin se hizo un cambio de instituciones. Aparecen las figuras de plebiscito, referendo, cabildo abierto, revocación de mandato, etc. Incluye derechos civiles y políticos, sociales y de tercera generación (culturales) que incluyen derechos de petición y tutela.

En junio de 1991 se promulga la nueva Constitución Colombiana en el cual queda manifiesto el Estado Social de Derecho. Esta constitución es el proyecto constituyente más ambicioso de nuestros tiempos y de nuestro hemisferio, quizá sólo superado por la Constitución brasileña de 1998.

En esos años, a decir del Dr. Murillo, se observó una movilización ciudadana a favor de un nuevo constituyente. El *Proyecto Constituyente* fue una iniciativa de estudiantes universitarios que surgió en respuesta a los ataques terroristas que asolaban al país. Así, aprovechando el proceso electoral de 1990 -en el que se elegirían alcaldes populares y consejos municipales-, se organizó la iniciativa *Todavía podemos salvar a Colombia*. Estos estudiantes universitarios -provenientes de los niveles medio y medio bajo de escuelas tanto públicas como privadas- propusieron, además, que en las boletas electorales se incorporara la pregunta de si era necesaria una asamblea constituyente, para lo cual la gente votaría Sí o No. En este contexto, el paramilitarismo ya era un actor social, armado y desintitucionalizante. La guerrilla estaba fusionada con el narco y, aunque la consulta era anticonstitucional en la forma, se aceptó y se realizó.

---

<sup>65</sup> Entrevista con el Dr. Gabriel Murillo Castaño realizada el mes de marzo de 2011, por medio de Skype.

Posteriormente, esa generación de jóvenes universitarios de clase media *quedó adormecida* y el movimiento se erosionó. Fueron los años en que se popularizó el término *sociedad civil* en toda Latinoamérica y cundió la creación de organizaciones civiles de carácter democratizador, en la búsqueda de abrir canales de participación, con resultados muy desiguales (Dagnino, Olvera y Panfichi, 2006, p. 53).

Fueron los años de la Colombia constituyente -que, a decir del Dr. Murillo, fue de 1991 a 2002-, en la cual se produjeron importantes movimientos sociales: paro cívico, marchas campesinas, entre otros. Años de procesos confusos y erráticos en los que se manifestaron dos proyectos:

- 1) El neoliberalismo tardío: el desmonte del proyecto nacionalista de 1986 a 1990, con la llegada a la presidencia de César Gaviria, economista y héroe constituyente. Se preparaba al país para incorporarse a la *reagannomics*,<sup>66</sup> aparecieron problemas para exportar. Al caer el proyecto nacional, se evidenció la falta de interés en impulsar la investigación, la tecnología y la ciencia.
- 2) El modelo social demócrata, con el gobierno de Ernesto Samper. Un modelo más articulado, proclive al Estado social de derecho -igual que en España. En su gobierno se integraron conceptos de justicia social, pero sin impacto a largo plazo.

En este contexto, se constituyó la Fundación Presencia, la cual, en su página web, se presenta de la siguiente manera:

Somos una organización sin ánimo de lucro, que trabaja por alcanzar un mayor bienestar social, a través del fortalecimiento del ejercicio de una ciudadanía competente y activa.

---

<sup>66</sup> *Reaganomics* fue el término que acuñó la prensa estadounidense para referirse a la economía reformadora de Ronald Reagan, que desmontó el Estado fordista para sustituirlo por el Estado de competencia.

Conscientes de la importancia de la educación en el logro de estos propósitos, desarrollamos, implementamos y apoyamos proyectos en formación ciudadana en el ámbito formal y no formal.

Desde 1991 la Fundación Presencia ha desarrollado programas educativos, entre los cuales se encuentran los currículos que conforman el programa “Hacia la construcción de una cultura Ciudadana” -diseñados para ser aplicados en espacios de educación preescolar, básica y media- así como los materiales que integran el programa “Constructores de convivencia”, dirigidos a las comunidades de base. Creemos en la importancia de aprovechar y fortalecer el capital social, por lo que trabajamos en alianza con otras organizaciones de la sociedad civil en Colombia y el mundo.<sup>67</sup>

Los proyectos contenidos en el programa denominado Hacia la construcción de una Cultura Ciudadana, son *Fundamentos de Democracia*, *Proyecto Ciudadano* y *Fundamentos de Constitución*, todos adaptaciones de los diseñados por el CCE, e introducidos al espacio escolar a nivel secundaria tras conseguir el aval del Ministerio de Educación de Colombia. Como se afirma en la página de la organización:

“Hacia la Construcción de una Cultura Ciudadana” ha sido avalado por el Ministerio de Educación Nacional como uno de los programas estructurados con mayor trayectoria a nivel nacional para el desarrollo de competencias ciudadanas, no sólo por ser compatible con los nuevos estándares emitidos para esa área en cuanto a contenidos y metodología, sino también por articularse con 6 de los 8 ejes generadores propuestos como pilares de la enseñanza de Ciencias Sociales en el país.

Adicionalmente, por ser la metodología del programa esencialmente interactiva y constructivista, es coherente con la filosofía y el tipo de relaciones pedagógicas que deben acompañar la enseñanza de las Ciencias Sociales y el desarrollo de competencias ciudadanas pues promueven el trabajo cooperativo, la búsqueda de consensos y de aprehensión de contenidos.<sup>68</sup>

---

<sup>67</sup> <http://www.fundacionpresencia.com.co>

<sup>68</sup> <http://www.fundacionpresencia.com.co>

A pesar de ser conscientes de que existen otras propuestas pedagógicas locales, Fundación Presencia ha apostado por la generación de ciudadanía a través de la adaptación de estos programas al contexto escolar colombiano.

Esta fundación, creada en 1993, surgió como una respuesta ciudadana para impulsar la participación a partir de la promulgación, en 1991, de la nueva Constitución de Colombia. Fue fundada por Carlos Lleras de la Fuente -hijo del expresidente Lleras Restrepo, quien fuera miembro de la asamblea constituyente y Embajador de Colombia en Washington durante la administración de Samper-junto con un grupo de empresarios. En un principio, abordaba dos temas específicos: la centralización administrativa y fiscal y los mecanismos de participación. Posteriormente, Lleras de la Fuente dejó la organización argumentando motivos de salud.

En 1994, llegó a Fundación Presencia Susana Restrepo, licenciada en pedagogía y administración, quien actualmente es su directora ejecutiva. Ella comenzó a reforzar los trabajos de la organización hacia la educación para la ciudadanía. En la reunión de *Civitas*, en Argentina, integrantes de la fundación conocieron Proyecto Ciudadano y otros programas educativos del CCE y, después de su visita al centro, en California, iniciaron los esfuerzos para adaptar sus programas a su trabajo en Colombia.

A pesar de que, de origen, la organización fuera fundada por empresarios, éstos pronto abandonaron la dirección del proyecto, por lo que nunca ha contado con suficientes fondos para sus proyectos y su administración. De las organizaciones incluidas en este capítulo, Fundación Presencia es la que menos recursos económicos ha tenido para los trabajos de educación ciudadana. Por ello, cuando se solicitó al CCE el envío de dos capacitadores, el equipo de la Fundación pidió apoyo a la embajada de Estados Unidos para cubrir los gastos de transporte; el hospedaje y los gastos de los participantes corrieron por cuenta de amigos, empresarios y familiares. De esta manera se fue construyendo el proyecto, según lo cuenta Kenneth Rodríguez, exmiembro del CCE e importante figura

en el proceso de capacitación en Proyecto Ciudadano en los países de la región ya que, además de sus habilidades docentes, era de los pocos miembros que hablaban de forma fluida el español. Esas primeras capacitaciones se hicieron en Bogotá, Medellín, Cartagena y Barranquilla, con docentes de esas ciudades.

En 1998, el IFE en México hizo la traducción tanto del manual dirigido a estudiantes como del material de apoyo para la persona facilitadora. Esta versión, avalada por el CCE, fue la que se utilizó para adaptar Proyecto Ciudadano al contexto de los países latinoamericanos que conocieron y aplicaron el programa en esa primera etapa. La Fundación Presencia utilizó esta versión para sus manuales, aún vigentes.

El equipo de la fundación se ha entrevistado numerosas veces con las autoridades del Ministerio de Educación para presentar el Proyecto Ciudadano como una alternativa de actividad formativa en Ciencias Sociales, que funciona bien con el enfoque de competencias ciudadanas implementado por el Ministerio desde la década de 1990.<sup>69</sup> Gracias a ese trabajo, dio inicio la capacitación y el acompañamiento pedagógico constantes con las escuelas secundarias y algunos bachilleratos en Colombia.

Uno de los factores que complica la capacitación en Proyecto Ciudadano en América Latina es la dificultad a la que las y los docentes -sobre todo quienes trabajan en el sistema de educación pública- se enfrentan al abordar temas relacionados con política pública, con la identificación de autoridades y sus tareas, así como de las diferencias entre los ámbitos local, estatal y federal.<sup>70</sup> Por ello, esta fundación se ha dedicado a elaborar *anexos*, es decir, materiales

<sup>69</sup> El modelo educativo colombiano trabaja con competencias básicas: matemáticas, lenguaje, científicas y ciudadanas, las competencias ciudadanas que integran el currículo de educación básica (diez años) son: convivencia y paz, participación y responsabilidad y pluralidad y valoración de las diferencias. [www.oest.oas.org/colombia](http://www.oest.oas.org/colombia)

<sup>70</sup> Esto se analizó ampliamente en las reuniones de organizaciones en Latinoamérica que trabajan con Proyecto Ciudadano, en Buenos Aires, Argentina, en febrero de 2005 y en Bogotá, Colombia, en 2011, ambas convocadas por el CCE.

de apoyo para docentes y estudiantes sobre lo que son las políticas públicas, para qué sirven y cómo se diseñan. En dichos materiales se incluyen listados de entidades de gobierno, guías metodológicas para la investigación documental y guías para elaborar entrevistas. Entre otras actividades de seguimiento, la fundación organiza concursos entre planteles y regala materiales a las escuelas públicas en zonas de escasos recursos.<sup>71</sup> También se ha dado apoyo a docentes que llevan a cabo el programa referido para que la dirección de sus escuelas entienda cómo este proyecto sirve para fomentar la transversalidad entre saberes.

La aplicación de Proyecto Ciudadano en las escuelas colombianas enfrenta problemas estructurales que no fueron contemplados en la propuesta curricular original:

- La dificultad para desarrollar la capacidad de comunicación entre las y los estudiantes en las escuelas públicas.
- La desconfianza que las y los estudiantes tienen hacia su entorno social, aunado a la inseguridad y la corrupción.
- “El reconocimiento de que el Estado hace cosas y que el ciudadano no cumple”,<sup>72</sup> en palabras de Susana Restrepo. Es decir, el ciudadano no asume la corresponsabilidad. Por ejemplo, cuando existe una ley para evitar un problema, pero nadie la acata; o, en lugar de usar los contenedores de basura apropiados, se tira en la calle; o no se respetan las vías de peatones o de ciclistas.

Su acompañamiento también se ha orientado a que las y los estudiantes recurran a fuentes confiables al hacer sus investigaciones. Entre las acciones realizadas con ese objetivo, se pueden mencionar que aprendan a citar notas de los diarios, a identificar páginas

---

<sup>71</sup> Esto lo refiere Susana Restrepo, Ken Rodríguez, Oscar Cruz (ambos del Center for Civic Education) y el Dr. Gabriel Murillo, de la Universidad de los Andes, en entrevistas separadas. Muchos de estos materiales se encuentran en la página web de la fundación ya referida.

<sup>72</sup> Susana Restrepo, en entrevista por Skype en marzo de 2011.

confiables en internet, a elaborar estadísticas en el aula y a solicitar información por escrito en las entidades públicas.

Para ello han diseñado un acompañamiento a las escuelas y a las y los docentes -donde también participan estudiantes- al que han llamado “encuentros de saberes”. En estos encuentros se revisan los obstáculos, fortalezas y debilidades para realizar Proyecto Ciudadano. Esto ha ayudado a mejorar el trabajo en equipo entre las instancias participantes y ha sido una buena estrategia para que hoy en día el personal docente reconozca que la ejecución de la metodología es viable.

“Nos hemos dado cuenta que la escuela no conversa, no dialoga. Es por eso (entre otras cosas) que del *Trabajo Transversal* nadie se responsabiliza”.<sup>73</sup> Este comentario es muy revelador sobre la manera en que las instancias superiores de los ministerios de educación elaboran reformas curriculares que no terminan de ser comprendidas y bien ejecutadas en la comunidad escolar y en el aula.

En este caso, Proyecto Ciudadano ayuda a que las disciplinas entablen un diálogo, logrando así la interdisciplina que los programas por competencias vigentes en Colombia buscan. Para lograrlo, la fundación colabora con la OEA en las evaluaciones que hace del sistema regional de competencias. En el caso de la evaluación de competencias ciudadanas,<sup>74</sup> la fundación ha colaborado desde 2005 con el programa de educación por competencias de la OEA, a través del trabajo realizado en Medellín,<sup>75</sup> con el fin de mostrar los resultados de la adquisición de éstas al realizar el proyecto.

En este contexto optimista sobre las reformas a la educación básica, Gabriel Murillo tiene una visión crítica:

---

<sup>73</sup> Susana Restrepo, en entrevista por Skype en marzo de 2011.

<sup>74</sup> Se refiere al “taller internacional de competencias ciudadanas”, organizado por la OEI en abril de 2005 en la ciudad de Bogotá, al que asistieron funcionarios de los ministerios de educación y expertos de Colombia, Bolivia, Chile, Honduras, Costa Rica, México y Venezuela.

<sup>75</sup> Con el apoyo de la Secretaría Municipal de Educación de Medellín.

La educación cívica está distorsionada por la falta de seriedad que se le ha dado históricamente. Hay propuestas en el espacio escolar impulsadas por el Ministerio de Educación, como el “Gobierno escolar”, existen la figura del “Personero estudiantil” y el Consejo escolar. Continúan las acciones simbólicas como el “saludo a la Bandera”. Estas acciones están reglamentadas y funcionan poco. En síntesis, hay una timorata promoción de la Educación Ciudadana. Ahora bien, el nuevo modelo educativo impulsado por el Ministerio de Educación es el de *Competencias Ciudadanas*, guiadas por psicólogos educativos de Harvard y que trabajan temas de carácter psicologista y queda del lado lo incidental en la educación cívica.<sup>76</sup> Impulsa las relaciones interpersonales en el aula y las evaluaciones. Deja de lado la enseñanza de la conformación del Estado y las instituciones. Metodologías como “Proyecto Ciudadano” son conocidos pero no tienen ni acogida ni arraigo. No hay sostenibilidad que nos permita ver como se hace esta construcción de ciudadanía.

Se han hecho dos evaluaciones de Proyecto Ciudadano en Colombia. Una en la ciudad de Cali, realizada por la Universidad del Valle y otra en Bogotá, por la Universidad de Los Andes. Los resultados para la ciudad de Bogotá no fueron buenos. Había pocas propuestas, el programa no gustaba a las y los docentes -ni al sistema educativo. Su primera queja fue el hecho de que el proyecto fuera de origen norteamericano -“no yankies”, dice Susana- y el hecho de que el personal docente estuviera sindicalizado complicó la capacitación, ya que las autoridades les negaron el permiso para dar los cursos y llevar a cabo el proyecto en el aula. Aunque el Ministerio de Educación dice apoyar la realización del programa, en los hechos no ejerce presión, ni recomienda, ni realiza otra acción para que el sindicato permita la capacitación en determinadas secciones escolares de Bogotá. La evaluación en Barranquilla obtuvo mejores

---

<sup>76</sup> De esto habla también Abraham Magendzo para el caso chileno, como se verá más adelante.

resultados y contó con la participación directa del personal docente. A continuación se presenta la síntesis de los resultados globales:

- Las y los estudiantes del grupo experimental cambiaron la percepción que tenían sobre la política y los asuntos públicos, a diferencia del grupo de control.
- Todo el grupo experimental manifestó que la participación ciudadana es importante para que las autoridades pongan atención en los problemas de la comunidad, a diferencia del grupo de control.
- Noventa por ciento estuvo de acuerdo en que disfrutaron trabajar en equipo y aprender cosas nuevas.

Entre otras malas experiencias que ha vivido la fundación, está una anécdota en la que, en el transcurso de las evaluaciones en la ciudad de Antioquia, quisieron *robarse* Proyecto Ciudadano, creando una copia pirata del mismo. Rosa Beatriz Montero, una de la donadoras de recursos económicos y en especie para su realización en las escuelas públicas de la ciudad -y dueña de la empresa Todo Cartón- quiso convencer al CCE que le cedieran los derechos a ella. Obviamente, el asunto no prosperó, pero lleva a pensar cómo el hecho de organizar y ejecutar estos programas por medio de asociaciones civiles genera un prestigio social que es producto del compromiso, el trabajo y la congruencia, el cual puede confundirse por el prestigio que da la participación en programas de caridad o filantrópicos.

Para garantizar la permanencia del proyecto en Colombia, la fundación trabaja actualmente con la Fundación Carolina,<sup>77</sup> para incentivar mediante premios, a las y los docentes responsables de Proyecto Ciudadano en el país. El premio consiste en un viaje de carácter académico a España o Argentina. Para participar hay que escribir un ensayo, lo cual representa un primer obstáculo pues, a decir de la entrevistada, los maestros normalistas no acostumbran hacerlo y

---

<sup>77</sup> Fundación española para el impulso a la educación con presencia en América Latina

pone de manifiesto su mala formación académica, especialmente en las provincias.

“Mala lectoescritura, los déficits en la noción en la construcción de gobierno. Por lo cual estamos hemos diseñado [sic] herramientas adicionales y acompañamientos ya que los niños no saben, pero los profes tampoco” es parte del diagnóstico de la entonces directora, que había estado casi doce años a cargo del proyecto.

Entre las innovaciones que se han incorporado para el mejor funcionamiento del proyecto, hay una llamada Prensa Escuela, que apoya a Proyecto Ciudadano. La llevan a cabo periodistas; funciona de la siguiente manera: mandan periódicos atrasados a las escuelas -de máximo un mes de antigüedad-, que serán utilizados en la fase de búsqueda de información para elegir un problema. Cuando el proyecto ha avanzado, se convoca una reunión entre un(a) periodista y estudiantes, en la que los últimos hablan del problema y el o la periodista publica la información. Este tipo de apoyos resultan muy útiles para el proyecto. Éste se hace en colaboración con el diario *El Mundo*, de circulación nacional, aunque su sede está en Antioquia.<sup>78</sup> En palabras de Susana Restrepo: “también hemos conseguido apoyo de empresas para darle visibilidad al problema que plantean los alumnos, cuando esto no pasa es difícil que las autoridades los tomen en cuenta”.

Ahora bien, cualquier proyecto educativo que se llevara a cabo en Colombia en aquella época, no estaba exento de enfrentar el contexto de violencia que se vivía en el país; los temas que los jóvenes elegían para llevar a cabo Proyecto Ciudadano en zonas de violencia, siempre estaban relacionados con ésta.

El programa se llevó a cabo en múltiples ocasiones en Medellín, donde por mucho tiempo privó *la cultura del traquete*,<sup>79</sup> sobre todo en comunidades pobres que estaban llenas de pandilleros que

---

<sup>78</sup> Este diario tiene en su portal web una sección llamada Pedagogía, que incentiva el uso de los periódicos en el aula. Su lema es “Educar mientras se informa”.

<sup>79</sup> Narcotraficante, sicario-guardaespaldas.

trabajaban como guardaespaldas de narcotraficantes o exguerrilleros. En la entrevista, Restrepo comenta que en algunos barrios de Medellín los maestros fueron amenazados y aun así trabajaban por las y los estudiantes. En estas escuelas no podían salir a hacer investigación, por lo que el ejercicio del proyecto era pobre y carecía de rigor. En una de las escuelas se trabajó el tema de embarazo adolescente y la presentación se hizo en el Consejo de la ciudad para el debate, con mucha protección. Comenta que han trabajado en lugares donde ha habido conflicto en el pasado y que también han llevado a cabo Proyecto Ciudadano con campesinos.<sup>80</sup>

Ante el desencanto de la sociedad colombiana por la violencia y la corrupción política vividas durante tantos años, la escuela se convirtió en un sitio de protección para la juventud. Por ejemplo, en Alejandría, un municipio de Antioquia -que fuera un sitio expulsor de jóvenes migrantes- las y los jóvenes que han realizado Proyecto Ciudadano en esa zona, buscaron rescatar a sus comunidades mediante opciones de convivencia pacífica.<sup>81</sup> En total, 30 000 estudiantes han realizado el Proyecto en diez de los 32 departamentos del país.

Entre 2005 y 2010, la Fundación Presencia vivió una crisis por falta de recursos económicos, lo cual les impidió proseguir con sus actividades educativas y asegurar su propia sobrevivencia. Pero las dificultades iban más allá de lo económico. A decir de su directora, éstos eran los retos que debían sortearse en esos momentos:

- El primero y más urgente: la sobrevivencia del centro.
- Buscar maneras de colaborar para paliar la mala formación de las y los docentes.

<sup>80</sup> El programa se ha llevado también a grupos de personas adultas tanto en Colombia como en México, pero a un público muy reducido.

<sup>81</sup> Uno de los grupos de una secundaria pública local que llevó a cabo el proyecto, trabajó para elaborar un "código de ciudadanía" que propone reglas para que los habitantes vivan en paz y en un entorno de legalidad. Fue entrevistado para el documental *The world we want* producido por Patrick Davison y el CCE, comentado en el capítulo anterior.

- La escasez de docentes jóvenes. La juventud prefiere elegir otras profesiones, por lo que, en opinión de Susana Restrepo, existe una gran población de docentes de edad avanzada, con “mañas”.
- La lucha por los cambios curriculares.
- El poco apoyo que se recibía del Ministerio de Educación durante el gobierno de Uribe.
- El asunto de la “transversalidad”, enunciado en los planes de estudio del Ministerio y cuyo funcionamiento en la educación secundaria no se explica, donde hay un docente por materia y ni el personal directivo ni el personal de la coordinación la fomentan: “no es de nadie y por lo tal nadie se responsabiliza de ella”.
- Buscar más estímulos para las y los docentes, como los otorgados por la Fundación Carolina.
- Las secretarías de educación municipales no dan permisos para trabajar el Proyecto Ciudadano y las autoridades con las que las y los jóvenes quieren entrevistarse no dan mucho apoyo, aunque Fundación Presencia apoya mediante el envío de cartas a las autoridades. En palabras de Susana Restrepo: “Podemos decir que se piensa que ‘un ciudadano confiado’ (seguro, con autoestima) no es conveniente, por eso hay reticencias de las autoridades”.

Otra línea de trabajo de esta fundación es la de “Constructores de ciudadanía”, que se dedica al trabajo de base con población adulta. Los documentos de la Fundación dicen que esta línea está “dirigida al fortalecimiento del tejido social desde el trabajo con comunidades de base y con las instancias gubernamentales en más directa interlocución con ellas”.

En esta línea se colabora, tanto con el gobierno central, como con el Alto comisionado de la ONU. También han trabajado con personas desplazadas y dan conferencias sobre el tema de de liberación de rehenes en las escuelas donde tiene presencia.

En 2010, Fundación Presencia contaba con tres personas trabajando en proyectos y una en tareas administrativas -en 2003 había

por lo menos cinco personas trabajando en los proyectos. También pertenecen a la Red Democracia Activa, que incluye a académicos especialistas en el tema y a diversas organizaciones civiles que trabajan sobre ciudadanía participativa y derechos.

Gracias a su convicción de trabajar por una ciudadanía que sepa defender sus derechos, luchar contra la corrupción y por una legalidad que permita que la gente tenga una vida más segura, Susana Restrepo es el motor de la organización. Ha aprovechado sus vínculos con la élite bogotana para solicitar el apoyo de empresarios y funcionarios que simpatizan con lo que hace su organización. En esos tiempos, en los que el CCE atravesaba una crisis de recursos que lo tenía casi paralizado, se asoció a la *National Rights Conference* (NRC) -red estadounidense de educación en derechos humanos-, asociada a su vez a *Civitas*, lo cual les permitió acceder a algunos recursos económicos.

¿Porqué una organización con logros cuantificables y tangibles no cuenta con recursos internos por parte del gobierno colombiano? ¿Por qué no recibe financiamiento por parte de los grandes capitales del país?

Igual que en países como México o Chile, las élites económicas no están interesadas en apoyar proyectos de este tipo, por más que sus contenidos educativos se manejen dentro de los paradigmas liberales.

### **Chile. El caso de la Fundación Ideas**

Con un camino diferente al de la Fundación Presencia, fue hasta 2004 que la Fundación Ideas, con sede en Santiago de Chile, adoptó Proyecto Ciudadano como parte de sus actividades con el público juvenil. Hasta ese momento, no habían asistido a las reuniones convocadas por *Civitas*, ya que su origen fue previo a las transiciones democráticas que impulsaron el surgimiento de numerosas organizaciones civiles dedicadas a dar apoyo a procesos ciudadanos. Muchos de sus miembros fundadores -que siguen activos en la organización- iniciaron su militancia civil en la década de los setenta; detuvieron sus actividades durante la dictadura y se fortalecieron con la vuelta a la democracia.

Por ello, fue hasta el año 2003 que, por invitación de la Embajada de Estados Unidos, conocieron el proyecto.

La página web de la organización incluye la siguiente presentación:

Con más de 20 años de existencia, Ideas nace en 1988, como una respuesta de la sociedad civil en el proceso de reconstrucción democrática en Chile. Desde entonces hemos estimulado la educación y participación ciudadana asumiendo para ello, una estrategia de educación para el desarrollo y el fortalecimiento de la sociedad civil, poniendo énfasis en el trabajo hacia los sectores discriminados del país y América Latina, como una forma de contribuir a superar las desigualdades de poder actualmente vigentes en nuestro país y de fomentar el conocimiento y exigibilidad de los Derechos Humanos.<sup>82</sup>

Es una asociación civil sin fines de lucro conformada por miembros del Servicio Paz y Justicia (Serpaj) Chile,<sup>83</sup> demócratas cristianos y socialistas.<sup>84</sup> Tras su fundación en 1988, se incorporaron rápidamente a la organización del plebiscito que permitió a Chile poner fin a la dictadura de Augusto Pinochet de manera pacífica, a través de procedimientos democráticos tales como -justamente- votar en un plebiscito. En su página web comentaban que, durante el plebiscito al gobierno de Pinochet, decidieron que debían hacer algo, pues en los anteriores plebiscitos (1978 y 1980) hubo fraude y habían estado manipulados. Francisco Estevez, fundador y exdirector ejecutivo de Ideas, comentó en la entrevista para este trabajo:<sup>85</sup>

---

<sup>82</sup> <http://www.ideas.cl>

<sup>83</sup> Servicio Paz y Justicia (Serpaj) es una asociación-movimiento latinoamericano formado entre 1971 y 1974, de inspiración cristiana pero de vocación ecuménica, que trabaja por la defensa de los derechos humanos, por una cultura de paz con justicia social y de búsqueda de alternativas de organización social. Tiene representación en trece países de la región: Argentina, Uruguay, Chile, Paraguay, Brasil, Ecuador, Colombia, Perú, Costa Rica, Nicaragua, El Salvador, Panamá y México.

<sup>84</sup> Información proporcionada por el Dr. Juan Carlos Gómez Leyton, politólogo chileno, en entrevista realizada en la Ciudad de México en junio de 2011.

<sup>85</sup> Entrevista realizada en mayo de 2011 a través de Skype.

La democracia genera resultados que tienen implicancias fundamentales dentro de una sociedad. Sin embargo, es en el ejercicio y forma en que entendamos la democracia el cómo vamos a recrear el valor que este proceso conlleva en nuestro ordenamiento social y moral. Por lo cual, no podemos ser indiferentes en la manera en que entendemos y vivimos la democracia socialmente. Ya que esto va a intervenir en el valor que le asignemos a la democracia frente a otras opciones de ordenamiento social y ético.

Por otra parte, en la página web de Ideas -cuya información actualmente es diferente, debido al paso del tiempo-, se mencionaba que,

tal como se plantea, el concepto de democracia no es moralmente neutro, y el tipo de democracia a la que postulemos tendrá un papel fundamental en esto. Pues, detrás de cada concepción se va a determinar la manera en que deseamos guiar este proceso dentro de la sociedad, como también se van a establecer las relaciones de los ciudadanos y sus representantes/autoridades; además de la constitución de nuestros derechos y deberes.

Esto nos plantea dos disyuntivas: ¿creemos que la democracia es capaz de cambiar los intereses de las personas? o ¿la democracia debe mantener inalterables los intereses de las personas? De este modo, distinguimos dos caminos, la primera opción es ver a la democracia como indiferente de los intereses de las personas, en el sentido que no está en ella la responsabilidad de transformarlos y en la otra posición una democracia que no es indiferente a los intereses y preferencias de las personas, en tanto que concibe que el ejercicio democrático es capaz de intervenir en ellos. Es en este último camino donde se intentará responder lo que realmente hace valiosa a la democracia, más allá de sus resultados (Nino, 1997). Con el objetivo de aflorar el valor transformador de la democracia en los intereses y preferencias de las personas –ciudadanos libres e iguales- en los procesos decisionales colectivos, intentando que ellos apunten a valores sociales como la igualdad y la justicia, el respeto a los derechos humanos, a la tolerancia y no discriminación, la solidaridad y el bien común. La democracia deliberativa, por tanto, es la posibilidad en donde pueden convivir intereses distintos en un espacio donde lo primordial son las razones que sustentan los intereses más que ellos en sí mismos. La deliberación

democrática, de este modo, traspasa el procedimiento de una democracia representativa que agrupa intereses y avanza hacia la aceptación de los principios, contenidos y razones que permiten que esa identificación agrupe las voluntades e intereses personales y comunitarios de las personas que deliberan. Enriqueciendo y reforzando la vida democrática, y entregando competencias, habilidades y conocimientos a los ciudadanos que les permitan participar de manera constructiva y responsable dentro de su sociedad. Los cuales se irán reforzando mientras más espacios de deliberación se vayan generando.<sup>86</sup>

Por su origen, buena parte de su trabajo está en concordancia con los postulados de los gobiernos de la Concertación<sup>87</sup> que, aunque siempre dentro del paradigma liberal, fomentaron la participación ciudadana: el respeto a los derechos humanos y la construcción de instituciones democráticas, transparentes y proclives a la rendición de cuentas. Sin embargo, esta organización pretende profundizar estas prácticas y llevarlas a una población más numerosa, además de abrir la discusión pública sobre temas que, para la antropóloga Rossana Cassigoli, son tabús en la sociedad chilena: el racismo, la xenofobia y la aceptación de la diversidad étnica y cultural. Estos son algunos de los logros que mencionan en sus documentos:

- Tuvimos un rol decisivo en la capacitación electoral para el Plebiscito que puso fin al régimen dictatorial (1988).
- Promovimos la Campaña Nacional de Derechos Humanos con motivo del Informe de la Comisión Verdad y Reconciliación (1991).
- Convocamos a más de 4 000 personas representantes de organizaciones sociales, públicas, académicas y estudiantiles a dialogar sobre tolerancia y no discriminación, a través de la realización en Santiago (1995), Concepción (1996), Viña del

---

<sup>86</sup> <http://fundacionideas.blogspot.com/2010/08/juventudes-y-accion-social.html>

<sup>87</sup> Me refiero a la Concertación de Partidos por la Democracia o Concertación, que es la coalición de partidos de izquierda y centro izquierda Demócrata Cristiano, Por la Democracia, Radical Social Demócrata y Socialista que gobernó Chile de 1990 al 2010, cuando perdió para dar paso al primer gobierno de Piñera.

Mar (1998) e Iquique (2001), de los Foros de la Ciudadanía por la Tolerancia y la No Discriminación.

- Asumimos la Secretaría General de la Conferencia Ciudadana contra el Racismo, la Xenofobia, la Intolerancia y la Discriminación (2000), actividad patrocinada por Naciones Unidas, que reunió a líderes de toda América en la lucha contra el racismo.
- Realizamos ocho escuelas para mujeres jóvenes líderes y dos escuelas mixtas, con participación de más de 400 mujeres y hombres jóvenes, de la Región Metropolitana, Copiapó y Valparaíso (1994-2004).
- Promovimos una vinculación activa entre la sociedad civil y la empresa privada, que ha dado como resultado la inversión conjunta en iniciativas de recuperación de espacios públicos (2004-2007).
- Contribuimos a fortalecer la relación del mundo indígena urbano con la realización de la Expo Indígenas Urbanos, denominada: *Año Nuevo Indígena: Diversidad, Cultura y Derechos* (2003 y 2005), en la que se contó con la participación de organizaciones de los pueblos Aymara, Mapuche y Rapanui y con la asistencia de más de 22 000 personas.
- Obtuvimos legitimidad y reconocimiento a nivel nacional y latinoamericano por la promoción y defensa de los valores democráticos, la tolerancia y la no discriminación.
- Realizamos nueve encuestas de impacto nacional que dieron cuenta de las opiniones y actitudes intolerantes y discriminatorias en Chile (1997, 2000, 2003 y 2005).
- Contribuimos a la abolición de la pena de muerte en Chile, así como a la prohibición de avisos de ofertas de empleo discriminatorios.
- Contribuimos al proyecto de ley que establece medidas contra la discriminación y al proyecto de ley de cuotas.
- Gestionamos el Primer Diario Electrónico de la Sociedad Civil en Chile ([www.sociedadcivil.cl](http://www.sociedadcivil.cl)).

- Capacitamos a 1 400 voluntarios en Centro Minga Ciudadana Octava Región.
- Editamos y publicamos material educativo: Manual de Tolerancia y No Discriminación; Primer Informe de Sociedad Civil sobre Diversidad en Chile, Juego Libertas, entre otros.
- Desarrollamos investigaciones tales como: Perfil de las mujeres jóvenes organizadas y Liderazgo juvenil femenino: historias y desafíos.
- Habilitamos una infraestructura para la educación ambiental en la Sexta Región – Centro de Chomedague.
- Impulsamos el trabajo de diálogo entre jóvenes de las comunidades árabe y judía en Chile.
- Organizamos la feria Creando Chile en mi Barrio, con la asistencia de cerca de 35 000 personas (agosto de 2009).

A diferencia del CCE -que llama a sus proyectos “educación cívica” y no educación ciudadana- le pregunté a Estevez si para él existían diferencias conceptuales en el término.

Por educación cívica entiendo que los contenidos incluyen las leyes, el gobierno y sus funciones y los reglamentos a diferencia de la educación para la ciudadanía que entra dentro de un proceso histórico social real. Estos procesos reales, que generan transformación, requieren de la participación de la gente. La ciudadanía es un proceso caminando, no sólo es teoría. Así es como se usan y se aprovechan verdaderamente los procesos educativos.

A decir de este activista, que dirigiera el centro por más de diez años, actualmente el trabajo de la organización se desarrolla en tres campos de acción: la democracia deliberativa, el diálogo intercultural y la responsabilidad social. Durante la entrevista, argumentó que, más que seguir una tendencia global de formación ciudadana, los proyectos que actualmente desarrollan son resultado de su formación originaria en el activismo civil de la década del setenta, con una importante influencia socialista:

Veníamos del Servicio Paz y Justicia de un programa interdisciplinario de investigación en educación. El plebiscito fue un gran proceso educativo: educar a grupos grandes en un periodo breve a diferencia de nuestro trabajo cotidiano que era educar a grupos pequeños en largos periodos de tiempo. Nos enfocamos en la capacitación al diseñar talleres participativos sobre cómo votar. Esto era en sí un proceso de participación ciudadana que no solamente educación cívica.

En un segundo momento, la Fundación Ideas acompañó la reinstitucionalización de la democracia en Chile. A principios de la década de los noventa, Ideas comenzó a educar sobre la manera en que funciona el gobierno.

Y un tercer momento, a decir de Estevez -y, a su parecer, “el más importante”-, consistió en generar programas de educación para la ciudadanía enfocados en la tolerancia y la no discriminación. Esto sucedió a partir de 1995, con el surgimiento de la reflexión de ir más allá de la democracia electoral: “hay que crear una democracia cultural”. “Por esos años diagnosticamos altos niveles de tolerancia y discriminación en el país y parecía que nadie se daba cuenta”.<sup>88</sup>

El trabajo se inició tanto con jóvenes, como con políticos y periodistas. Fue un proceso de sensibilización que visibilizó la discriminación hacia los pueblos originarios, hacia la población adulta mayor y la que vive con alguna discapacidad -sobre todo infantil-, así como la homofobia, el racismo y el clasismo.

Una organización con tantos años de trabajo en campo puede evaluar los cambios actitudinales que se generan en la ciudadanía o en cierta parte de ella. En su opinión, en la primera década del siglo XXI ya se notaban cambios. Por ejemplo, mencionaba, “hay más conciencia de la homofobia aunque hay un aumento a la xenofobia. Sobre todo porque se ha incrementado la migración indígena y pobre de Perú, Bolivia, Ecuador y Colombia”.

A partir de estos aprendizajes sobre la construcción de ciudadanía deciden incursionar en el espacio escolar. Más que impulsar un

---

<sup>88</sup> A partir de los resultados de las encuestas mencionadas.

programa en particular -o varios-, Ideas identifica que todo proceso educativo es un proceso de ciudadanización -como bien lo identifica John Dewey. Un espacio al que hay que atender para desarrollar procesos de ciudadanía y valores en el que se van identificando problemas a analizar y resolver. En palabras de Estevez: “Abordar el problema de la intolerancia como asunto de educación ciudadana es muy importante. Hoy en día padecemos feminicidios, *bullying* escolar, violencia. En el subsuelo cultural hay temas de convivencia no resueltos, asuntos que están sumergidos y brotan cada cierto tiempo”.

Por ello, afirman que buena parte de los programas que realizan se enfocan en el espacio escolar con niñas y niños de nivel primaria y secundaria. Sus programas buscan aportar un enfoque de “más democracia y más derechos humanos”; unir ambos en la práctica educativa en su conjunto.

A la pregunta de si reciben apoyo económico del CCE, Francisco Estevez respondió que no. “Fundación Ideas es financiada por organismos de cooperación internacional y por proyectos gubernamentales que hemos ganado por concurso”. Ante el cuestionamiento de si el hecho de recibir apoyo económico de las financiadoras, los comprometía a adoptar algún tipo de contenido específico para los proyectos, la respuesta fue la siguiente: “Una de nuestras financiadoras es la Fundación Ford. Con ella llevamos muchos años de relación y tiene confianza en los proyectos que realizamos, por lo que no nos obliga a incluir temas o proyectos específicos”.

Sobre los retos que vive la Fundación Ideas, en relación con la construcción de ciudadanía en una sociedad que está pagando los costos de la liberalización extrema a favor de las fuerzas del mercado, menciona que están trabajando para fortalecer a la sociedad civil chilena que, a decir de académicos como Gonzalo Delamaza, en el contexto del postautoritarismo, es muy débil. La reflexión de Francisco Estevez va en el mismo sentido:

Hoy hay una comprensión elitista de los procesos políticos, sin participación ciudadana. No hay un eficaz empoderamiento de los ciudadanos en los

procesos. En Chile la sociedad civil está presente pero débil respecto al rol que debe jugar. No hay opción o interés para fortalecer estos procesos. No hay inversión en lo sociocultural y en la asociatividad.

Por ello, la Fundación Ideas impulsa una redefinición del término “políticas públicas” que rescate el concepto de *público* con el fin de impulsar una corresponsabilidad efectiva entre el Estado y la sociedad civil, en dónde sea la misma sociedad quien genere las nuevas agendas de trabajo. Por esta razón y por el interés de Ideas en profundizar su trabajo de construcción de ciudadanía en las escuelas es que se incorporó Proyecto Ciudadano a su cartera de proyectos.

Abraham Magendzo es el responsable de llevar Proyecto Ciudadano a las escuelas por parte de Fundación Ideas. Se trata de uno de los especialistas en educación con más prestigio en América Latina. Adscrito a la Pontificia Universidad Católica de Chile, ha trabajado en el campo de currículos y derechos humanos y en el tema de competencias ciudadanas, por lo que también ha asesorado en múltiples ocasiones al Ministerio de Educación de Chile.<sup>89</sup> En la entrevista, habló de sus orígenes como educador fuera del aula:

Antes del golpe militar realizamos mucho trabajo en educación popular y alfabetización. Eran los años 60 y principios de los años 70. Nuestro trabajo estaba inspirado en la metodología de Paulo Freire.

Posteriormente impulsamos programas en derechos humanos en la formación de profesores, basados en el enfoque de que todos los ciudadanos son sujetos de derechos. Una vez recuperada la democracia iniciamos trabajos para construir procesos curriculares que se convirtieran en herramientas para ciudadanizar y volver a la democracia.

---

<sup>89</sup> Abraham Magendzo comentó que, en los últimos años, el Ministerio de Educación diseñó los “objetivos fundamentales transversales en los currículos de la reforma educativa en primaria y secundaria con el objetivo de democratizar el aula y a los alumnos en ciudadanía ética, respeto al otro”. (En entrevista vía Skype, marzo, 2011)

Se integró a la Fundación Ideas en 1996 y elaboró un manual sobre tolerancia y no discriminación. Se trata de un proyecto en el que la organización se ha enfocado desde diversos ángulos y en el que los objetivos están orientados al desarrollo de la ciudadanía deliberativa, que es la manera en que la organización la define.

La fundación decidió aplicar Proyecto Ciudadano porque sus objetivos y propuesta metodológica tienen similitudes con el trabajo que se hace en la organización. Consideran que es un proyecto “potente” en su metodología, ya que, ante todo, se trata de exigir a las autoridades. Para Magendzo, “Desde mediados, finales del siglo XX, en Chile hemos presenciado cambios en la concepción de ciudadanía y en sus conceptos. La transformación de civismo a formación ciudadana se dio tanto aquí como en México”.

A partir de esos cambios, Ideas llegó a la conclusión de que la democracia no se queda en el espacio de la representación, sino que debe ser un instrumento que sirva para dar voz a quienes no la tienen. Aunque la democracia chilena ha tenido avances -comentados en toda la región- apenas inicia el debate sobre la diversidad y los derechos de grupos minoritarios, ya que el “reconocer el rezago en el orden social ayuda a crear nuevas condiciones”. Este es el tipo de reflexión que se hace con las y los estudiantes antes y después de llevar a cabo Proyecto Ciudadano con un grupo y en el momento de capacitar al personal docente.

Por otra parte, Ideas busca que, a través de este proyecto, las y los jóvenes se interesen por participar en la política, no sólo como ciudadanos activos, sino a partir de la comprensión de la importancia de las elecciones. Magendzo considera que “la democracia representativa está en crisis. Hay millones de jóvenes que no votan, no participan en la contienda electoral. Los partidos políticos están desprestigiados y debilitados”.

Justo antes de que apareciera el movimiento estudiantil chileno, Magendzo percibió las maneras de participar de la juventud a través del uso de la tecnología para crear redes sociales. “La tecnología ayuda a la sociabilidad democrática. En Chile la sociedad civil

es débil, poco organizada no es como en Suecia. Nuestra sociedad, además, es discriminadora, intolerante”.

Al ser una organización con muchos proyectos -tanto propios como de consultorías externas-, la aplicación de Proyecto Ciudadano no ha sido tan intensa y dedicada como en el caso de la organización colombiana. Desde hace más de cinco años, la fundación ha trabajado en Santiago y sus alrededores, Valparaíso, Santa Cruz, Serena y sus municipalidades. En todas las capacitaciones, el objetivo es vincular el proyecto con una reflexión sobre derechos humanos -entendidos no sólo como derechos civiles, sino en su integralidad-<sup>90</sup> y sobre la diversidad. Ha sido este último aspecto el que los ha motivado a llevar el programa a algunas escuelas mapuches, en las que la discriminación suele ser el problema a trabajar, junto con las malas condiciones de las instalaciones escolares y la carencia de servicios como agua, alumbrado y vivienda.

En 2011, se llevó a cabo el proyecto en dos colegios de Santiago y en dos de Colchagua, Santa Cruz, asentados en barrios afectados por el terremoto del 27 de febrero de 2010. Un año después, en dichas regiones se realizaron cien proyectos con la participación de 400 estudiantes. Ideas considera que hay mucha aceptación de Proyecto Ciudadano por parte de las y los estudiantes -aunque no siempre del personal docente. En la entrevista, el Dr. Magendzo recordaba a una joven que le dijo: “Es la primera vez que nos dan voz y nos escuchan”. Y una de las cualidades que encuentran en este programa es que “el diálogo, la deliberación se transfiere a todas las asignaturas”.

El Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de Chile (Fondecyt), encargado de estudiar la manera en que las y los docentes trabajan los temas sociales controvertidos en el aula, auspició un proyecto cuyos resultados se vincularían con Proyecto

---

<sup>90</sup> En su blog, el Dr. Magendzo hacía la siguiente anotación en 2007: “No obstante, fue la “revolución de los “pingüinos” la que hizo que la gente supiera que la educación es un derecho (Art. 26), pero no cualquiera educación sino que una educación de calidad”.

Ciudadano con el objetivo de ayudar al personal docente a utilizar metodologías más activas.

Sin embargo, aún hay retos que sortear para poder seguir trabajando con este programa y conseguir recursos para aplicarlo. Para los miembros de la Fundación Ideas, acudir a los ministerios de educación en busca de apoyo y recursos no es tarea fácil; entre otras razones, por el hecho de que las autoridades sólo están interesadas en reforzar el aprendizaje en matemáticas, lenguaje y usos de tecnologías según los criterios y las exigencias de la OCDE. A dichas actividades se asignan los recursos económicos y humanos y la capacitación del personal docente. Se realizan pruebas nacionales e internacionales para medir estos aprendizajes, pero poco se evalúa en relación con los aprendizajes ciudadanos. Por otra parte, el personal docente no está capacitado para formar ciudadanía; no se cuenta con un método y los materiales son escasos.

Muchas veces se han preguntado cómo incidir en la sociedad ante la “pobreza política” existente. Una de las respuestas ha sido a través de la Educación Ciudadana o la construcción de ciudadanía. La fundación defiende una Educación Ciudadana integral, que aborde la participación de derechos, de acciones de política, de necesidades sociales, de igualdad.

### **México, el caso del Instituto Federal Electoral<sup>91</sup>**

A diferencia de los demás países de América Latina -que llevan a cabo Proyecto Ciudadano a través de organizaciones civiles-, en México el responsable del proyecto es el Instituto Federal Electoral, organismo público autónomo creado en 1990 como respuesta a la

---

<sup>91</sup> El IFE fue el órgano especializado en materia de elecciones entre 1990 y 2014. En ese último año, tras la reforma político-electoral impulsada por el entonces presidente, Enrique Peña Nieto, se acordó su disolución para dar paso a la nueva institución que se encargaría de los asuntos electorales a nivel federal, el Instituto Nacional Electoral (INE), que entró en funciones el 4 de abril de 2014.

crisis política posterior a los cuestionados resultados en las elecciones presidenciales de 1988. Su diseño fue parte de un entramado de negociaciones entre las diversas fuerzas políticas que permitieron la transición política mexicana.

¿Por qué esta institución ha sido tan importante en la construcción del andamiaje democrático mexicano? ¿Por qué se dio prioridad a las reformas electorales sobre la refundación constitucional, tal como se hizo en Colombia y Chile? Esta cuestión fue analizada a profundidad por Ricardo Becerra, Pedro Salazar y José Woldenberg en el libro *La mecánica del cambio político en México*; es explicada de la siguiente manera:

Para entender mejor la prioridad de los temas electorales, hagamos una comparación del caso mexicano frente al caso español o frente las transiciones del este europeo. Esos países centraron su atención en la refundación constitucional de la democracia, es decir, centraron sus baterías políticas, sus negociaciones y sus compromisos en la institucionalización de los poderes del Estado y los partidos. En cambio en México las energías se centraron en definir “la serie de organizaciones formales, leyes, instrumentos y cuerpos que administran o gestionan elecciones [...] La pieza electoral debía cumplir dos funciones: desterrar las prácticas fraudulentas que inutilizaban o distorsionaban el voto de los ciudadanos y por otro lado, permitir emerger sin cortapisas, sin restricciones artificiales, la verdadera pluralidad política de la nación (Becerra, Salazar y Woldenberg, 2005, p. 30).

Ante esta coyuntura, el IFE integró una serie de procedimientos encaminados a fortalecer el régimen democrático, desde arbitrar las elecciones federales, construir un padrón electoral, otorgar registros y administrar las prerrogativas de los partidos políticos, regular los tiempos en medios de comunicación, hasta la elaboración e implementación de programas de educación cívica.<sup>92</sup>

<sup>92</sup> Tal como se especifica en el artículo 105 del Código Federal de Instituciones y Procedimientos Electorales en su inciso g) “Llevar a cabo la promoción del voto y coadyuvar a la difusión de la educación cívica y la cultura democrática” y en el artículo 41 de la Constitución de los Estado Unidos Mexicanos que refiere “El

Todas estas actividades estuvieron reguladas y administradas por un Consejo General con un consejero presidente y ocho consejeros electorales, representantes de todos los partidos políticos y del poder legislativo. Su sede central se ubicó en el Distrito Federal -ahora Ciudad de México- y ejerció sus funciones en todo el territorio nacional, con 32 delegaciones -una en cada estado- y 300 subdelegaciones -una en cada distrito electoral uninominal. El área responsable de los programas de educación ciudadana fue la Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica, la cual, a su vez, tenía una dirección específica para este fin: la Dirección de Educación Cívica y Participación Ciudadana. Las personas responsables de ejecutar los programas en todo el país eran los vocales de capacitación electoral y educación cívica; el vocal local se encontraba en la capital de cada estado y el vocal distrital en cada uno de los 300 distritos electorales del país. Ello daba un total de 332 personas dedicadas a la educación ciudadana a nivel nacional cuando no había procesos electorales federales que tenían lugar cada tres años. La duración de los procesos electorales es de un año “-año electoral”, en la jerga del IFE- y todas las actividades del instituto se centraban en su organización.

Como rescata Luis Rosal (2005), en sus primeros años -entre 1990 y 1993- el personal del IFE no sabía cómo llevar a cabo esta tarea y no tenía personal capacitado para ello. Ha sido una labor de aprendizaje, y también de acercamiento a especialistas de la academia y a miembros de organizaciones civiles que han contribuido con su experiencia a la formación de cuadros institucionales como educadores ciudadanos. En esos primeros años, se hacía educación cívica -en el viejo sentido de *civismo*- y se imprimían cuadernos que tenían por título Conociendo la historia cívica de México. También se editaron calendarios con efemérides nacionales y fiestas cívicas y se organizaron conferencias sobre temas político-electorales.

---

instituto Federal Electoral tendrá a su cargo en forma integral y directa, además de las que determine la ley, las actividades relativas a la capacitación y educación cívica”.

Posteriormente, a partir de 1994, esta política se fue modificando hacia la elaboración de propuestas pedagógicas fundamentadas en el desarrollo de valores para la democracia. Desde 2003, gracias a la formación de trabajos interdisciplinarios, la política de educación cívica del IFE se orientó a la formación de competencias cívicas y a la difusión de derechos humanos.

1990–1994	Diseño y difusión de material histórico-político, charlas sobre democracias y elecciones.
1994–2000	Formación en valores para la democracia. Eventos y seminarios sobre educación cívica. Elecciones infantiles durante los procesos electorales federales 1997–2000–2003. Proyecto Ciudadano.
2003–2006	Competencias cívicas para el espacio escolar (primaria y secundaria).
2006–2008	Competencias cívicas y derechos civiles para población adulta en condiciones de marginación.
2008–2010	Competencias para la educación en participación ciudadana para población adulta en condiciones de marginación. Trabajo con jóvenes estudiantes de bachillerato.

Fuente: IFE. Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica. Elaboración propia.

De 1994 en adelante, y de los primeros acercamientos con la Secretaría de Educación Pública (SEP), se elaboraron proyectos de educación ciudadana para el espacio escolar, con el objetivo de que los vocales locales y distritales pudieran entrar en las escuelas primarias y secundarias a organizar las actividades referidas.

Fue a partir de 1996, año de la penúltima reforma electoral<sup>93</sup> -cuando se conformó un Consejo General *ciudadanizado*-, que se activó el área de educación cívica en el instituto y se crearon las alianzas con la SEP, UNAM y UNICEF en materia de educación ciudadana.

A decir de José Luis Gutiérrez, fue a finales de la década del noventa cuando *Cívitas* inició su relación con México y buscó un acercamiento con el IFE.

<sup>93</sup> La última fue en el año 2007 como producto de la crisis institucional que vive el IFE a partir de la elección de 2006.

Lo hizo a través del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), en la figura de la delegación del estado de Baja California Sur y el gobierno del mismo. A partir de la conformación de redes nacionales y locales, esta gran red internacional buscaba aumentar la efectividad de su trabajo. Una de las acciones que realizó fue brindar apoyo para generar dichas redes que permitieran sustentarse de forma local.

En 1995, la Embajada de Estados Unidos en México invitó al IFE a conocer el Programa de educación cívica para las Américas a través de visitas a diversas ciudades de ese país. México no fue el único país invitado; también se convocó a académicos y representantes de ONG de varios países de América Latina, como Colombia, Argentina, República Dominicana, Venezuela, entre otros. En estas visitas, se presentó *Civitas* y se acordó la reunión en Buenos Aires, a realizarse en 1996. Este entusiasmo no contagió a los representantes de México, posiblemente porque las instancias gubernamentales que asistieron en ese momento ya contaban con agendas para impulsar la democracia y la educación cívica y los organismos internacionales facilitaban presupuestos importantes para ese fin.

En 1997, el CCE invitó a una delegación del IFE a visitar su sede en California. Acudieron consejeros electorales, directores, subdirectores y vocales, a quienes se les presentaron dos proyectos: Fundamentos de democracia y Proyecto Ciudadano. Los funcionarios pudieron presenciar la ejecución de este último proyecto en escuelas locales cercanas al CCE, el cual llamó su atención por la sencillez y eficacia para construir un problema de política pública. Gracias a ello, las autoridades del instituto autorizaron la traducción y adaptación de los manuales para iniciar un programa piloto. En los dos años siguientes se realizó una capacitación a nivel nacional para las 300 juntas distritales del IFE y se acordó, junto con la SEP, que *Nosotros los jóvenes: proyecto ciudadano* -que es la manera en que se denominó en México- se convirtiera en un programa auxiliar en la materia de Formación Cívica y Ética, impartida en el tercer año del nivel secundaria. Así, se dio capacitación a grupos de docentes de dicha materia en el

país, y para ello se tiraron 60 000 ejemplares del manual del maestro y el manual del alumno en cinco ediciones. Gran parte de las y los docentes que recibieron la capacitación no estaban de acuerdo en participar en este programa por dos razones: 1) porque no les parecía que fuera el IFE el que los actualizara en materia de formación cívica<sup>94</sup> y 2) por el origen estadounidense del programa.

En los estados de Jalisco y Yucatán, así como en el Distrito Federal, el programa obtuvo buenos resultados en sus primeros años de aplicación. Posteriormente, fueron los estados de Oaxaca, Baja California y la zona de Palenque, en Chiapas, donde el proyecto se mantuvo vigente entre las tareas de educación ciudadana del IFE -hasta 2005, aproximadamente, momento en el que la estrategia de educación ciudadana del instituto se modificó.

De 1998 a 2004 se capacitó a más de 10 000 docentes de nivel secundaria, y el proyecto se llevó a más de 400 000 estudiantes. Para el año 2000, se empezó a capacitar a docentes y estudiantes de educación media superior -sobre todo en los colegios de bachilleres- y se firmó un acuerdo con la UNAM para aplicarlo en los CCH, lo cual nunca sucedió.

¿Por qué Proyecto Ciudadano no trascendió como programa de apoyo, a pesar de que en México había recursos humanos y materiales más que suficientes para llevarlo a cabo de manera exitosa? Tras la entrevista con José Luis Gutiérrez, las charlas informales con vocales del IFE, responsables de este proyecto, y mi propia experiencia como funcionaria y capacitadora de este programa, aventuro tres posibles causas:

- El principal argumento por el que Proyecto Ciudadano no ha podido ser aplicado con éxito en algunas juntas locales, es que tanto las autoridades, como las y los docentes, ven al

---

<sup>94</sup> En capacitaciones en Morelos, Sonora, Estado de México, Guerrero, Veracruz, Tlaxcala, Puebla, Sinaloa, Michoacán, Hidalgo, Guanajuato, Campeche y Tabasco, los profesores acusaban al IFE de *panistas*, de “traer proyecto extranjeros”. Sin embargo, aun con las protestas, cumplían con su capacitación y algunos hasta terminaron contentos con el programa.

proyecto como un programa *político*. Aquí se utiliza el término en dos sentidos: 1) político como ejercicio de ciudadanía en el espacio público y 2) político entendido como *agenda del IFE*. Esto último, porque los vocales son autoridades relacionadas con la vida política de su comunidad y, tanto las autoridades como las y los docentes, no los ven como educadores cívicos, sino como representantes del Estado o del *gobierno* y, por lo tanto, de intereses partidistas específicos. En ambos casos, denota el temor o el desinterés que, tanto docentes como autoridades locales, tienen por el desarrollo de ciudadanía en la juventud y en la comunidad en general. Por otra parte, algunos vocales que trabajaron en el IFE entre 1998 y 2005, prefirieron no impulsar proyectos de este tipo para no tener problemas con las autoridades locales.

- El proyecto requiere horas de atención y supervisión en el aula. Las cargas de trabajo de las y los vocales no les permiten evaluar la formación del personal docente y la conclusión del proyecto.
- Hay confusión en la aplicación del proyecto. No se enfoca en el diagnóstico de un problema comunitario de política pública, sino en la detección de carencias en la escuela, por lo que la *solución* es, por ejemplo, organizar brigadas entre las y los estudiantes para recoger la basura de los salones o en las inmediaciones de la escuela.
- Las y los vocales no manejan ni los conocimientos ni las herramientas necesarias para el trabajo con docentes y estudiantes. En general, el perfil de este personal está más enfocado al derecho, a la ciencia política y a la administración pública; los vocales que vienen del magisterio son mucho más eficaces en esta área del instituto. Por otra parte, hay una cultura local dentro del IFE que no valora el trabajo educativo; sus propios colegas se burlan de ellos llamándolos “misioneros”.

A partir del cambio de Consejo General en 2003, el impulso a la educación ciudadana en el espacio escolar dejó de ser una prioridad.

Para 2004, se redactó un nuevo plan estratégico de educación cívica, enfocado en la formación en ciudadanía de población adulta en condiciones de pobreza. El énfasis que se dio a la atención de la población adulta, deriva de la caída en la participación ciudadana en elecciones, tanto para diputados federales como en las de Presidente de la República y senadores,<sup>95</sup> así como en el crecimiento de las prácticas clientelares de compra y coacción del voto. La apuesta por la formación de personas adultas se hizo con el fin de atender a las *personas votantes en activo*, que necesitaban ciudadanizarse rápidamente; por lo que se dejó para después la formación de niñas, niños y jóvenes en el espacio escolar que, a fin de cuentas, debían ser atendidos por los programas de la SEP.

El modelo original de Proyecto Ciudadano se modificó para convertirse en un programa extracurricular para jóvenes -con más actividades de reflexión en aras de seguir la línea de *Competencias cívicas* adoptada por el instituto- y se convirtió en Proyecto Ciudadano y Participación Juvenil Efectiva.<sup>96</sup> Esto, en mi opinión, ya es un programa totalmente distinto. Por la cantidad de información que deben asimilar las y los jóvenes, ya no resulta eficaz para la investigación y el diagnóstico de una política pública, ni para una presentación pública de resultados a nivel secundaria. Dejó de ser una propuesta para reforzar el currículo escolar de formación ciudadana, para convertirse en una propuesta extracurricular. Al sacarlo del espacio escolar, pierde efectividad, ya que ¿cuántos jóvenes pueden reunirse hoy -en día en un país asolado por la crisis económica y de seguridad- a tomar talleres de educación ciudadana? A mi parecer, fue una salida a la falta de comunicación con la SEP durante ese sexenio.<sup>97</sup>

---

<sup>95</sup> Para la elección federal del 2003, la participación electoral fue de menos del 55% del padrón.

<sup>96</sup> Una copia del manual mencionado puede consultarse en: [http://conalepeloro.dyndns.org/rec\\_did/desarrollo/manual\\_IFE.pdf](http://conalepeloro.dyndns.org/rec_did/desarrollo/manual_IFE.pdf)

<sup>97</sup> Cosa por demás paradójica, dado que el actual secretario del ramo, Alonso Lujambio, es un ex Consejero Electoral del IFE.

Hay que decir que, un aspecto positivo en la política institucional de educación ciudadana, fue que el equipo de la Dirección de Educación Cívica impulsó un concepto de ciudadanía integral con enfoque de derechos, a diferencia del que se había manejado anteriormente -una ciudadanía electora. Esta visión se incorporó en un modelo de educación para la participación ciudadana que constó de doce sesiones de trabajo con población adulta, con lo cual se permitió un aprendizaje sobre ciudadanía y derechos más consolidado. La mala noticia es que las autoridades, en sus discursos, siempre destacaron la tarea educadora del IFE, pero no asignaron recursos suficientes de su enorme presupuesto, por lo que la población atendida fue habitualmente mucho menor a la capacidad real de la institución. Por otra parte, no se elige adecuadamente al personal que se dedicará a estas tareas y, de la misma forma que sucede en el espacio escolar, el IFE, en su interior, se debate entre la congruencia y la incongruencia con los postulados democráticos.

Esta breve muestra de la manera en que se lleva a cabo el modelo educativo de Proyecto Ciudadano en dos organizaciones civiles y un órgano autónomo de Estado en América Latina, nos muestra cómo la realidad rebasa la capacidad de los modelos educativos en la búsqueda de aprendizajes y soluciones a los problemas públicos cotidianos. Sin embargo, también nos demuestra la necesidad de contar con buenos programas educativos para la construcción de ciudadanía que enseñen a niñas, niños y jóvenes a conocer su realidad, a pensarla, analizarla y buscar alternativas viables de cambio. Como bien apunta Ana María Salmerón, sobre el acierto del filósofo educativo John Dewey: “[poner]...*la experiencia* en el corazón del aprendizaje” (Salmerón, 2011, p. 14).

## CONCLUSIONES

Como se muestra en este trabajo, el modelo de ciudadanía que se propone debe ser construido en y para las sociedades latinoamericanas,

y es aquel que produce agencia social; es decir, aquel que permite que el sujeto conozca y ejerza sus derechos, incida en su realidad y actúe políticamente. Esa idea dinámica del ciudadano, es impulsada como una alternativa no violenta a la realidad de democracias circunscritas a las contiendas electorales entre partidos, que comúnmente están al servicio de las elites que se fueron conformando en América Latina tras la etapa de las transiciones.

Construir una ciudadanía enfocada en defender y ejercer derechos, enfrenta retos de interpretación, como bien ha apuntado Sergio Tamayo (2010), no significa debatir si con esto se busca sustituir conceptos como el de lucha de clases, pueblo o revolución, se trata de que la ciudadanía se construye en y para el espacio de las mayorías, de los que han sido afectados por el orden social vigente. Estamos hablando de una *ciudadanía plebeya*. Esta concepción se debate en la teoría y en la realidad y como otras concepciones académicas, es dinámica y responde a una historicidad específica; decimos entonces que es un proceso en construcción, y por eso se habla aquí de construcción de ciudadanía.

A mi entender, el proceso de construcción de ciudadanía es un camino que tiene diversas entradas que van desde las reformas institucionales, la participación política, las movilizaciones sociales, las reivindicaciones étnicas, de género, de identidades, locales y nacionales, hasta los procesos educativos. Sin embargo, este último aspecto es también un eje que atraviesa todo lo anteriormente mencionado. 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 esto es educación.

Pero en este trabajo nos hemos referido a la intensión de impulsar ciudadanía a través de proyectos educativos específicos, sobre todo los que atienden a la población de niños y jóvenes dentro del espacio escolar.

La experiencia de Proyecto Ciudadano en América Latina y su relativo éxito, no sólo está relacionada al hecho de que es un

programa *made in USA* y por ello tiene la posibilidad de llegar a las organizaciones civiles latinoamericanas -vía las embajadas y las redes internacionales-, que además han recibido apoyo económico para llevarlo a cabo. Dejar el análisis en ese nivel me parece limitado y maniqueo. Es adoptado por las organizaciones porque ha sido atractivo e interesante para los jóvenes que aprenden en grupo a conocer el mundo de lo público. Los programas educativos en materia de ciudadanía en la región, hasta hace diez años, implicaban acciones como información sobre la estructura de los gobiernos, la división de poderes, contenidos éticos, *dilemas morales*<sup>98</sup>, elecciones escolares (que además reproducen los mismos vicios que las elecciones del mundo adulto, como la compra de votos), ejercicios de niños que simulan ser congresistas por un día, concursos de oratoria, entre otras actividades de este tipo.

El panorama ha ido modificándose y los programas escolares ahora incluyen actividades dinámicas con propuestas que los mismos alumnos deben desarrollar, y eso ha hecho que Proyecto Ciudadano deje de ser novedoso y atractivo.

Proyecto Ciudadano como propuesta educativa formadora de ciudadanía participativa presenta paradojas, ya que por un lado es limitado para la idea de ciudadanía que se plantea aquí por su origen fundamentado en la democracia liberal que defiende los derechos civiles y políticos, que plantea un Estado *delgado* que debe involucrarse en administrar bien la cosa pública y dejar que los ciudadanos impulsen la economía a través del libre mercado. Incentiva la libre expresión, el derecho de asociación y reunión, lo cual conlleva a la formación de “capital social” del que habla Putnam<sup>99</sup>

---

<sup>98</sup> Un dilema moral es una narración breve en la que se plantea una situación problematizadora que presenta un conflicto de valores. El problema moral presentado tiene varias posibles soluciones que entran en conflicto unas con otras. Este ejercicio obliga a un razonamiento moral sobre los valores implicados. Están basados en la teoría de desarrollo moral de L. Kolberg.

<sup>99</sup> Cuya propuesta teórica se menciona en el capítulo 4.

relacionado con el asociacionismo que resuelve problemas públicos a través de la filantropía, la responsabilidad empresarial y otro tipo de acciones colectivas propias de sociedades neoliberales.

Pero, por otro lado, este mismo proyecto permite a los estudiantes latinoamericanos conocer más sobre la conformación del Estado y exigirle cuentas. Esto posibilita que en su vida adulta sean capaces de rastrear posibles hechos de corrupción, incumplimientos o desviación de recursos. Les enseña a deliberar, a proponer soluciones, a mirarse como interlocutores de los gobiernos. Y estos elementos están profundamente relacionados con la idea de ciudadanía participativa no neoliberal.

Por ello, si el facilitador sabe guiar este tipo de metodologías con un enfoque de derechos, va a fortalecer la concepción de un Estado que debe ser para todas y todos y no sólo para unos pocos grupos favorecidos.

Ahí la *confluencia perversa* a la que nos hemos referido es identificada, y estos programas pueden usarse a favor de una propuesta no neoliberal.

No en vano, las autoridades municipales de lugares como Oaxaca, en México, se han molestado al ver a los estudiantes indagando y solicitando información. Mostrando que la cultura autoritaria sigue vigente en la vida pública de algunos países de la región, que aun una propuesta como esta, no es bienvenida.

Como comentó Abraham Magendzo en una reunión regional de las organizaciones que utilizan Proyecto Ciudadano en 2005, en Buenos Aires: “hay que tener siempre en cuenta el *curriculum oculto*<sup>100</sup> de toda propuesta educativa”, para aprender a usarlo conscientemente.

Proyecto Ciudadano es una de las muchas propuestas que se llevan a cabo en las aulas de los estudiantes latinoamericanos, sin embargo, en este mar de metodologías no hay que perder de vista que lo que

---

<sup>100</sup> Término usado por expertos como César Coll para explicar el contenido ideológico, visión del mundo implícito en cada propuesta educativa.

importa es el *proyecto político* que se quiere construir, que implica el desarrollo de una política cultural específica, como explica Dagnino:

Aquí utilizamos “política cultural” para llamar la atención hacia el vínculo constitutivo entre cultura y política y la redefinición de la política que esa visión implica. Ese vínculo constitutivo significa que la cultura entendida como concepción del mundo, como conjunto de significados que integran prácticas sociales, no puede ser comprendida adecuadamente sin considerar las relaciones de poder implicadas en esas prácticas. Por otro lado, la comprensión de la configuración de esas relaciones de poder no es posible sin el reconocimiento de su carácter “cultural” activo, en la medida en que expresan, producen y comunican significados” (En Izunsa y Olvera, 2006, p. 234).

Por ello, los proyectos de educación para la ciudadanía son una herramienta para fortalecer la construcción de sujetos sociales activos y favorecen al proyecto democrático participativo.

Este proyecto significa una reforma moral e intelectual: *un proceso de aprendizaje social, de construcción de nuevos tipos de relaciones sociales* que implican, obviamente, la constitución de ciudadanos como sujetos sociales activos. Pero para la sociedad en su conjunto, demanda también aprender a vivir en términos diferentes con esos ciudadanos emergentes que se niegan a permanecer en los lugares definidos social y culturalmente para ellos (En Izunsa y Olvera, 2006, p. 235).

Tomando en cuenta esto último, ¿qué enfoque hay que darle a la educación para que pueda ayudar a construir en América Latina una ciudadanía participativa con enfoque de derechos? Aventuro algunas propuestas a partir de lo aquí analizado:

- Debe tener una visión histórica, en vez de deshistorizante. La ciudadanía no puede construirse sin una revisión de lo que ha sucedido en la sociedad en la que viven los niños y jóvenes.
- Recuperación de la memoria de corto, mediano y largo plazo. Particularmente en aquellas sociedades que han sido víctimas de violaciones de derechos, autoritarismo y violencia.

- Aprender haciendo. Pasar siempre por la experiencia y analizar lo aprendido.
- Integrar los saberes, todas las asignaturas construyen al sujeto ciudadano.
- Escuchar lo que los niños opinan sobre lo que es o debe ser la vida pública. Recuperar sus intereses y preocupaciones, dejarlos pensar alternativas posibles.
- Hacer educación no sólo *en y para*, sino *desde* la ciudadanía. Desde el reconocimiento de los derechos de las niñas y los niños y su capacidad para intervenir en su realidad.
- Recuperar las experiencias latinoamericanas en educación para la ciudadanía. ¿Qué se ha enseñado? ¿Cómo se ha enseñado? ¿Qué ha cambiado? ¿Por qué?
- Incorporar una perspectiva de derechos, no de carencias.
- Involucrar a los estudiantes en pensar una idea del mundo en el que quieren vivir y las posibles acciones que se deben tomar para lograrlo.

Un proyecto educativo debe incluir un espacio para la imaginación, que es el primer paso para la utopía de remontar la globalización hegemónica neoliberal, a la construcción de una sociedad global contrahegemónica no neoliberal, como propone Boaventura de Souza Santos y que resumo con este esquema:

Globalización Neoliberal Hegemónica	Globalización Alternativa Contrahegemónica (Santos, 2005)
---	---

En otro orden de ideas, llama la atención que los tres casos expuestos, hacen mención de los nuevos programas educativos basados en *competencias*, impulsados en los últimos 10 años en toda América Latina a partir de las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que según los análisis de la Maestra Gabriela Vázquez Olivera, enfatizan la

formación de un individuo “flexible” y “adaptable” a una contexto laboral de competencia y de escasez de ofertas laborales. Sin embargo, por lo comentado por los entrevistados de los tres países, existe poco conocimiento de cómo entender o aplicar este paradigma en las aulas. Lo que en estos tiempos ya está institucionalizado, es la prueba PISA<sup>101</sup> para comprensión lectora y matemáticas impulsada por la misma organización. La presión que implica la aplicación de estas pruebas, está provocando que la educación ciudadana se deje de lado en muchos países de la región, ya que los profesores se ven presionados a capacitar a los estudiantes para un buen desempeño de esta prueba. Este nuevo enfoque educativo limita la libertad de los docentes y la creatividad y curiosidad, además de cortar los tiempos dedicados a la reflexión del mundo social.

Este cambio de prioridades se refleja, a pesar todo el camino andado en décadas: las reformas en los programas, la creación de asignaturas para la ciudadanía, la capacitación a profesores, los informes difundidos y el dinero invertido. En los países de Latinoamérica no se ha creado, en los últimos 30 años, un proyecto político claro por parte de los gobiernos sobre el tipo de ciudadanía que se debe impulsar en las escuelas, ni hay planes a corto, mediano y largo plazo, a pesar de que se han recuperado corrientes teóricas tanto de España como de Estados Unidos, principalmente.

Otro asunto relacionado con los riesgos que limitan al espacio escolar como un generador de ciudadanía, es el ambiente escolar mismo. En los tres casos, los documentos revisados y los entrevistados, dan cuenta del poco interés y mala formación de los profesores en materia de educación ciudadana en las escuelas públicas, además de los problemas que presentan los alumnos: bullying, uso de drogas y alcohol, embarazos, pobreza, bajo rendimiento escolar y deserciones. Fueron las más mencionadas.

---

<sup>101</sup> *Programme for International Student Assessment*. Es una prueba para estudiantes entre 14 y 15 años creada por la OCDE para medir capacidad lectora, matemáticas y ciencias y se aplica en más de 62 países.

Un último asunto que me parece relevante destacar, es la pérdida del interés en la educación ciudadana como proyecto internacional. La prueba de ello son los cambios que atraviesa el CCE: crisis económicas y pérdida de presencia internacional. Un espacio sostenido con recursos públicos por su importancia estratégica dentro y fuera de los Estados Unidos, sobre todo durante los años noventa, ha perdido importancia en medio de los cambios en la geopolítica desatados desde el atentado contra las Torres Gemelas en Nueva York, lo que reactivó las intervenciones militares de los Estados Unidos, la crisis económica y social y de nueva derecha que viven en esa nación y que también implica un cambio de prioridades en la geopolítica. ¿Cómo se reorganiza el discurso de apoyo a las democracias? Según Rogelio Gómez Hermosillo, ex funcionario público, activista y presidente de la Red mexicana contra la pobreza, los apoyos de Estados Unidos a este rubro se están canalizando por la vía de USAID, la NED, el Banco Mundial y de fundaciones privadas como Hewlett y Ford, con montos reducidos y mayores exigencias de fiscalización del uso de recursos. Se exigen resultados visibles y cuantificables en un corto y mediano plazo, por lo que la escuela, como espacio estratégico a largo plazo, ya no es prioridad para este nuevo enfoque. Sucede también que en los ministerios de educación de buena parte de los países de América Latina, han dejado de impulsar asignaturas y currículas sobre este tema, para dar prioridad a las tecnologías de la información, emprendedurismo, educación emocional y sociedad del conocimiento.

Sin duda hay mucho más por reflexionar con respecto a la construcción de ciudadanía a través de los proyectos educativos, tanto en el espacio escolar como en otros espacios de la vida pública. Este es un aporte a la discusión del tipo de democracia y su relación con los proyectos y metodologías para fortalecer las prácticas ciudadanas que, desde finales del siglo XX, se visibilizaron en América Latina. Es tiempo del intercambio de experiencias sur-sur que recuperen las experiencias acumuladas, con las cuales se perfilen nuevos proyectos políticos que guíen las acciones para la construcción de la nueva y el nuevo ciudadano latinoamericano.

Es evidente que el escenario geográfico, sociocultural y político exige un replanteamiento sobre la relación gobierno-ciudadanía, democracia y su relación en la vida cotidiana y en los espacios privados. Reconstruir, como menciona Lechner (1997), los significados de soberanía, sociedad civil, participación, entre otros. Por lo tanto, la educación cívica es un asunto complejo que lejos está de ser un proyecto acabado. Lo que tenemos que reconocer es que está, o debería estar, en la agenda democratizadora de Latinoamérica, y eso obliga a fortalecer el trabajo multidisciplinario entre las ciencias sociales, la pedagogía, filosofía y el derecho, con el fin de crear una estrategia metodológica viable, científica y que permita fortalecer los procesos sociales, movimientos políticos ya existentes o, como dice Lucio Olivier, fortalecer al *empoderado popular* (2009). Lo cierto es que aún queda mucho por hacer en estos tiempos de redefinición de la democracia.

## REFERENCIAS

- Acevedo, A., López Caballero, P. (2012). *Ciudadanos Inesperados. Espacios de Formación de ciudadanía ayer y hoy*. México: El Colegio de México.
- Almond, G. y Verba, S. (1970). *La cultura cívica. Estudios sobre la participación política democrática en cinco naciones*. Madrid, España: Euroamérica.
- Álvarez, L. (2016). Ciudadanía. En F. Castañeda Sabido. *Léxico de la vida social*. México: UNAM.
- Andrade, R. (2008, septiembre). El enfoque por competencias en la educación. En *Ide@s CONCYTEG*. 3(39). México.
- Álvarez Enriquez, L. (2004). *La sociedad civil en la Ciudad de México. Actores sociales, oportunidades políticas y esfera pública*. México: Plaza y Valdés/CEIICH.
- Añón, M. J. (2002). Ciudadanía Social, la lucha por los derechos sociales. En *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho* (6) ISSN:1138:9877. España: Universitat de Valencia. Recuperado de: <http://www.uv.es/CEFD/6/anyon.htm>.
- Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía: Introducción a la educación política*. Barcelona, España: Paidós.
- Bárcena, F. (1995, mayo-agosto). La educación moral de la ciudadanía. Una filosofía de la educación cívica. En *Revista de educación*. (307). Madrid, España.
- Bardach, E. (1998). *Los ocho pasos para el análisis de las Políticas Públicas. Un manual para la práctica*. México: CIDE/Miguel Ángel Porrúa.
- Becerra, R., Salazar, P. y Woldenberg, J. (2005). *La mecánica del cambio político en México*. México: Cal y Arena.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final –Proyecto Tuning– América Latina 2004-2007*. Bilbao, España: Universidad de Deusto y Universidad de Groninge. Recuperado de: [http://www.tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com\\_docman&Itemid=191](http://www.tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191) el 5 de septiembre de 2011.
- Bobbio, N. (1996). *Liberalismo y Democracia*. México: FCE.
- Bobbio, N. y Matteuchi, N. (Coords.) (1982). *Diccionario de Política*. México: Siglo XXI.
- Boron, A. (1999). *Estado, Capitalismo y Democracia en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Clacso.
- Boron, A. (2004). *Neoliberalismo vs Movimientos sociales en América Latina*. Recuperado de: <http://www.rebellion.org/noticias/2004/8/3948.pdf>
- Buxarrais, M. R. (2001). Educación en valores y democracia. *Serie Conferencias magistrales* (14). México: Instituto Federal Electoral.
- Cajas, J. y Ubaldi, N. (2000). *Educar para la democracia: algunas campañas y experiencias de educación cívica en América Latina*. Cuaderno de investigación

- número 1. México: Centro de Formación y Desarrollo/Instituto Federal Electoral.
- Calderón, M. A., Assies, W. y Salman, T. (Eds.) (2002). *Ciudadanía, cultura política y reforma del Estado en América Latina*. México: Colegio de Michoacán/IFE–Junta General Ejecutiva de Michoacán.
- Camps, V. (ed.) (1989). *Historia de la ética*. Tercer tomo: La ética contemporánea. Barcelona, España: Crítica.
- Cansino, C. (1997). *Democracia y Liberalización*. México: Instituto Federal Electoral.
- Castro, I., (Coord.) (2006). *Educación y Ciudadanía. Miradas múltiples*. México: UNAM/CESU/Plaza y Valdés.
- Center for Civic Education. (2010). *Why civic education matters?* [Mimeo] California, EUA: Calabasas.
- Cohen, J. y Arato, A. (2000). *Sociedad Civil y Política*. México: FCE.
- Conde, S. (2004). *Educación para la Democracia*. México: Instituto Federal Electoral.
- Conde, S. (2015). *Formación ciudadana en México*. México: INE.
- Conde, S., García, B., Luna, M. E., Papadimitriou, G., Rodríguez, L. y Galicia, G. (2019). *Evaluación del currículo de educación ciudadana en la educación obligatoria*. México: INEE.
- Cortina, A. (1993). *Ética aplicada y democracia radical*, Madrid, España: Tecnos.
- Cortina, A. (1998). *Ciudadanos del mundo*, Madrid, España: Alianza.
- Crick, B. (1998). Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools. *Final Report of the Advisory Group on Citizenship*. Recuperado de: [http://www.qca.org.uk/libraryAssets/media/6123\\_crick\\_report\\_1998.pdf](http://www.qca.org.uk/libraryAssets/media/6123_crick_report_1998.pdf).
- Cullell, M. (2001). *Auditoria ciudadana sobre la calidad de la democracia*. San José, Costa Rica: Proyecto Estado de la Nación y Desarrollo Humano Sostenible.
- Dagnino, E. (2005). *Meanings of citizenship in Latin America*. [Mimeo]. IDS Working Paper 258. Sussex, Inglaterra: University of Sussex.
- Dagnino, E., Olvera, A. y Panfichi, A. (Coords.) (2006). *La disputa por la construcción democrática en América Latina*. México: FCE/CIESAS/ Universidad Veracruzana.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Epistemologías del sur*. México: Siglo XXI.
- De Sousa Santos, B. (Coord.) (2005). *Democratizar la democracia. Los caminos de la democracia participativa*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y Educación*. Madrid, España: Morata.
- Durkheim, É. (2006). *Educación y sociología*. México: Colofón.
- Escaméz, J. (2002). *La educación de la Ciudadanía*. Madrid, España: CCS.
- Espínola, V. (ed.) (2005). *Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparada*. Washington, EUA: Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de: <http://www.iadb.org/int/drp>.

- Favela G., Guillén, M. y Guillén, D. (Coords.) (2009). *América Latina. Los derechos y las prácticas ciudadanas a la luz de los movimientos sociales*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Figueredo Salinas, D. (Coord.) (2006). *Democratización y tensiones de gobernabilidad en América Latina*. México: Gernika/Ebert Stiftung.
- Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Garretón, M. (2000). *La sociedad en que vivi(re)mos. Introducción sociológica al cambio de siglo*. Santiago de Chile, Chile: LOM ediciones.
- Garretón, M. (1997, marzo-abril). Revisando las transiciones democráticas en América Latina. *Nueva Sociedad* (148).
- Gerston, L. (1997). *Public Policy. Process and Principles*. Nueva York, EUA: M.E Sharpe.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- Gómez Leyton, J. C. (2010). *Política, democracia y ciudadanía en una sociedad neoliberal (Chile: 1990-2010)*. Santiago de Chile, Chile: Arcis/CLACSO.
- Gramsci, A. (1989). *La alternativa pedagógica*. México: Fontamara.
- Guerra, F. (1999). El Soberano y su reino. Reflexiones sobre la génesis del ciudadano en América Latina, en Sabato, H. *Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectivas históricas de América Latina*. México: FCE/Colmex.
- Held, D. (1992). *Modelos de Democracia*. México: Alianza.
- Hirsch Adler, A. (2001). *Educación y Valores*. Tomo I. México: Gernika.
- Huntington, S. (1998). *La tercera ola: la democratización a finales del siglo XX*. Barcelona, España: Paidós.
- Instituto Federal Electoral. (1999). *Memorias del seminario taller sobre formación cívica y ética*. México: IFE.
- Instituto Federal Electoral. (2000). *Plan Triannual de Educación Cívica 2000–2003*. México: IFE.
- Instituto Federal Electoral. (2004). *Programa Estratégico de Educación Cívica 2005–2010*. México: IFE.
- Isunza Vera, E. y Olvera, A. (Coords.) (2006). *Democratización, rendición de cuentas y sociedad civil: participación ciudadana y control social*. México: Miguel Ángel Porrúa/CIESAS/Universidad Veracruzana.
- Jelin, E. y Hershberg, E. (Coord.) (1996). *Construir democracia: derechos humanos, ciudadanía y sociedad en América Latina*. Caracas, Venezuela: Nueva Sociedad.
- Kabeer, N. (ed.) (2005). *Ciudadanía Incluyente: significados y expresiones*. México: PUEG–UNAM.

- López Guerra, S. (2002, marzo). Globalización, Estado mexicano y educación. *Revista Digital masEducativa*, (5). Recuperado de: <http://www.maseducativa.com/webs/susanalopez/globalizacion/economia0.htm>, el 1 de septiembre de 2011.
- López Jiménez, S. (1997). *Ciudadanos reales e imaginarios. Concepciones, desarrollo y mapas de la ciudadanía en el Perú*. Perú: IDS.
- Magendzo, A. (2004). *Formación Ciudadana*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Marshall, T. H. (2005). *Ciudadanía y Clase Social*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Moreira, C, Raús, D. y Gómez Leyton, J. C. (Coords.) (2008). *La Nueva Política en América Latina. Rupturas y continuidades*. Montevideo, Uruguay: Editorial TRILCE.
- Mouffe, Ch. (1999). *El retorno de lo político*. Barcelona, España: Paidós.
- Naval, C. (2000). *Educación Ciudadanos. La polémica liberal-comunitarista en educación*. Navarra, España: EUNSA.
- Nisbet, R., Kuhn, T. S, y White, L. et al. (1979). *Cambio social*. Madrid, España: Alianza.
- O'Donnell, G. (2003). *Democracia, Desarrollo humano y Ciudadanía. Reflexiones sobre la calidad de la democracia en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: PNUD/ Homo Sapiens.
- O'Donnell, G. y Schmitter, P. C. (1994). *Transiciones desde un gobierno autoritario: conclusiones tentativas sobre las democracias inciertas*. Tomo IV. Madrid, España: Paidós.
- O'Donnell, G., Lazera, O. y Vargas, J. (Comps.) (2003). *Democracia, Desarrollo Humano y Ciudadanía. Reflexiones sobre la calidad de la democracia en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: PNUD/Homo Sapiens.
- Organización de los Estados Americanos. (2001). *Naturaleza de los Valores* [Mimeo]. Material para el master en educación en valores y ciudadanía. OEA.
- Otano, R. (1995). *Crónica de la transición*. Santiago de Chile, Chile: Planeta.
- Páez, R. y Vázquez, M. (Coords.) (2008). *Integración latinoamericana. Organismos y acuerdos (1948-2008)*. México: UNAM-Eos.
- Panfichi, A. (2003). *Sociedad Civil, Esfera Pública y Gobernabilidad democrática en América Latina. Andes y Cono Sur*. México: FCE.
- Perrenoud, P. (2002). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile, Chile: Dolmen.
- Perrenoud, P. (2005). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Madrid, España: GRAO.
- Pontual, P. (1996, octubre). Construyendo una pedagogía democrática del poder. *Participación Ciudadana. Serie Antologías*. México: CESEM-Fredrich Ebert Stiftung.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2006). *Ciudadanía y desarrollo humano*. Colección cuadernos de gobernabilidad democrática. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2004). *La democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos*. Argentina: PNUD/Taurus/Alfaguara.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2000). *Más sociedad para gobernar el futuro. Desarrollo Humano en Chile 2000*. Santiago de Chile, Chile: PNUD.
- Przeworski, A., Schmitter, P., O'Donnell, G. y Stepan y Torcuato di Tella, A. (1998). *Democracia sustentable*. Argentina: Taurus. Recuperado de: [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/10/10ECP\\_Przeworski\\_Unidad\\_6.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/10/10ECP_Przeworski_Unidad_6.pdf).
- Reimers, F y Villegas-Reimers, E. (2006). Sobre la calidad de la educación y su sentido democrático. *Revista Prelac*. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Recuperado de: [http://www.oei.es/noticias/spip.php/archivos/doc/spip.php?article1161&debut\\_5ultimasOEI=185](http://www.oei.es/noticias/spip.php/archivos/doc/spip.php?article1161&debut_5ultimasOEI=185).
- Rendón Corona, A. (2004, enero-abril). Los retos de la democracia participativa. *Sociológica*, (19) 54.
- Root, S. y Northup, J. (2006). *Evaluation report. Proyect Citizen*. [Mimeo]. Denver, EUA: RMC Research Coporation.
- Rosal, L. (2005). *Sobre el origen y el desempeño de la tarea de Educación Cívica del Instituto Federal Electoral*. Tesis de Licenciatura. México: El Colegio de México.
- Rosanvallon, P. (1995). *La nueva cuestión social*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Sabato, H. (Coord.) (1999). *Ciudadanía Política y formación de naciones. Perspectivas históricas de América Latina*. México: FCE.
- Sader, E. y Gentili, P. (Comps.) (2003). *La trama del neoliberalismo- Mercado, crisis y exclusión social*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Sader, E. y Gentili, P. (Coords.) (2004). *La trama del Neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Salmeron Castro, A. M. (ed.) (2011). *Democracia y Educación Cívica. Lecturas y Debates sobre la obra de John Dewey*. México: UNAM.
- Salmeron Castro, A. M. (ed.) (2009, enero-junio) Educación cívica ¿para qué? *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 11(1), pp. 5-11. México: Universidad Intercontinental.
- Santos, B. (2005) *Democratizar la democracia. Los caminos de la democracia participativa*. México: FCE.
- Saxe-Fernández, J. (Coord.) (1999). *Globalización: crítica a un paradigma*. México: UNAM-II-DGAPA/Plaza y Janés.
- Savater, F. (2004). *El valor de educar*. Barcelona, España: Ariel.
- Save The Children, México. Fundación Mexicana de Apoyo Infantil A.C. (2006). *Participación Infantil en Procesos Electorales. Manual de uso cotidiano*. México.
- Schujman, G. (Coord.) (2004). *Formación ética y ciudadana: Un cambio de mirada*. Barcelona, España: Octaedro/OEI.

- Schwager, M. (2004). *Civitas Latin America: A Civic Education Exchange Program Annual Evaluation Report: Year I*. [Mimeo]. California, EUA: Center for Civic Education/ Calabasas.
- Schumpeter, J. A. (1984). *Capitalismo, socialismo y democracia*. Barcelona, España: Página Indómita.
- Tamait, J. (2004). *Educación Conciencia práctica y Ciudadanía*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.
- Tamayo, S. (2010). *Crítica de la Ciudadanía*. México: UAM–Iztapalapa/Siglo XXI.
- Tapia, E. (2003). *Socialización Política y Educación Cívica en los niños*. México: Instituto de Investigaciones Sociales José María Luis Mora/Instituto Electoral de Querétaro.
- Tapia Mealla, L. (2006). *La invención del núcleo común. Ciudadanía y gobierno multisocietal*. La Paz, Bolivia: CIDES–UMSA. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/bolivia/cides/tapia.pdf>.
- Tocqueville, A. de (1985). *La democracia en América*. Madrid, España: Alianza.
- Torney-Purta, J. y Amadeo, J-A. (2004). *Fortalecimiento de la democracia en las Américas a través de la educación cívica: Un análisis empírico que destaca las opiniones de los estudiantes y los maestros*. Washington, D.C., EUA: OEA.
- Torres, R. M. (2005). *Justicia educativa y justicia económica. 12 tesis para el cambio educativo*. Informe de Fe y Alegría. Movimiento de educación Popular integral y Promoción social (mimeo).
- Torres, R. (2009). *Reconocimiento de derechos y construcción de ciudadanía. El caso de México: 1968-2006*. Tesis doctoral. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- UNESCO (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI. La Educación Encierra un tesoro*. París, Francia: UNESCO.
- Vladivieso, P. (2003, marzo). Ética política y didáctica de la educación ciudadana: Una metodología aplicada en el caso de Chile. *Sociedade em Debate* 9(1). Sao Paulo, Brasil: Universidad Católica de Pelotas.
- Valdivieso, P. (2003, abril). *Literatura, enfoques metodológicos y ejemplos didácticos para la ética política y educación ciudadana*. Documento de trabajo del proyecto FONDECYT 1000601, “Ética política, Didáctica de la Educación Ciudadana”. Disponible en: <http://www.uc.cl/icp/eticapolitica/>
- Velasco Gómez, A. (2006). *Republicanismo y Multiculturalismo*. México: Siglo XXI.
- Vélez Andrade, H. (2004). *La educación ciudadana en el contexto de la globalización*. Tesis de Maestría. México: Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- Vontz, T, Metcalf, K. y Patrick, J. (2000). “*Project Citizen*” and the civic development of adolescent students in Indiana, Latvia, and Lithuania (Mimeo). Indiana, EUA: Indiana University.

**Encuestas**

Latinobarómetro 1995, –2008-2010-2011. Recuperado de <http://www.latinobarometro.org/latino/latinobarometro.jsp> en diciembre de 2009, junio de 2011 y octubre de 2011.

**Otras fuentes en Internet:**

Biblioteca nacional de Chile. [http://www.dibam.cl/biblioteca\\_nacional/](http://www.dibam.cl/biblioteca_nacional/) Consultado en agosto de 2011.

Biblioteca nacional de Colombia. <http://www.bibliotecanacional.gov.co/> Consultado en julio 2011.

**Organismos internacionales:**

Organización de Estados Iberoamericanos. [www.oei.es/](http://www.oei.es/) Última consulta, octubre de 2011.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. <https://www.undp.org/> Última consulta, septiembre de 2011.

Banco Mundial. [www.bancomundial.org](http://www.bancomundial.org). Última consulta, septiembre 2011

Civitas. Global Citizens United by Natural Ethical Standards. [www.civitas.org](http://www.civitas.org) Última consulta, octubre, 2011.

**Informes en internet.**

Diccionario Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Recuperado de [http://www.iidh.ed.cr/comunidades/redelectoradocs/red\\_diccionario/transicion%20a%20la%20democracia.htm](http://www.iidh.ed.cr/comunidades/redelectoradocs/red_diccionario/transicion%20a%20la%20democracia.htm) el 17 de agosto de 2011.

Comisión Interamericana de Derechos Humanos. *Informe sobre Seguridad Ciudadana y Derechos Humanos*. 2009. Recuperado de <http://www.cidh.org/countryrep/seguridad/seguridadindice.sp.htm> el 9 de junio de 2011.

Informe CEPAL. Alicia Bárcena *La hora de la desigualdad. Brechas por cerrar, caminos por abrir*. 2010. Recuperado de [http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/0/39710/100604\\_2010-114-SES.33-3\\_La\\_hora\\_de\\_la\\_igualdad\\_doc\\_completo.pdf](http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/0/39710/100604_2010-114-SES.33-3_La_hora_de_la_igualdad_doc_completo.pdf) en junio y septiembre de 2011.

Center for Civic Education. <http://www.civiced.org/index.php?page=videos&?&movie=>. [http://www.civiced.org/index.php?page=history\\_of\\_the\\_center](http://www.civiced.org/index.php?page=history_of_the_center). <http://www.shmoop.com/reagan-era/summary.html>. Consultado en junio de 2009, febrero y agosto de 2010, marzo, junio, Julio, agosto, septiembre y octubre de 2011.

Fundación Ideas. <http://www.ideas.cl>. Consultado en junio de 2009, julio, agosto, septiembre y octubre de 2011.

Fundación Presencia. <http://www.fundacionpresencia.com.co>. [www.oest.oas.org/colombia](http://www.oest.oas.org/colombia) Consultado en junio de 2009, julio, agosto, septiembre y octubre de 2011.

Instituto Federal Electoral. <http://www.ife.org.mx/portal/site/ifev2> Consultado en junio de 2009, julio, agosto, septiembre y octubre de 2011.

The Reagan Era Summary & Analysis. Recuperado de <http://www.shmoop.com/reagan-era/summary.html> en agosto de 2011.

## SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Delfina Gómez Álvarez *Secretaria 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*  
Rosenda Ruiz Figueroa *Directora de Biblioteca y Apoyo Académico*  
Abril Boliver Jiménez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*  
Benjamín Díaz Salazar *Director de Planeación*  
Maricruz Guzmán Chiñas *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*  
Jorge García Villanueva *Diversidad e Interculturalidad*  
Gerardo Ortiz Moncada *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*  
Ruth Angélica Briones Fragoso *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*  
Eva Francisca Rautenberg Petersen *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

Laura Magaña Pastrana  
Esperanza Terrón Amigón  
Alma Eréndira Ochoa Colunga  
Mariana Martínez Aréchiga  
Rita Dromundo Amores  
Maricruz Guzmán Chiñas

---

Mildred Abigail López Palacios *Subdirectora de Fomento Editorial*  
Rita Yolanda Sánchez Saldaña *Formación*  
Jesica Coronado Zarco *Diseñadora de portada*  
Manuel Ricardo Hinojosa Hinojosa *Editor y Corrector de estilo*

---

Esta primera edición de *Ciudadanía y educación en Latinoamérica. Proyecto Ciudadano, una apuesta para principios del nuevo siglo*, 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 mayo de 2022.