
**FORO DE EDUCACIÓN CÍVICA
Y CULTURA POLÍTICA DEMOCRÁTICA**

**FORO DE EDUCACIÓN CÍVICA
Y CULTURA POLÍTICA DEMOCRÁTICA**

Instituto Federal Electoral

Primera edición, abril de 2000.

D.R. © 2000, Instituto Federal Electoral
Viaducto Tlalpan 100
Col. Arenal Tepepan
14610 México, D.F.

Impreso en México/*Printed in Mexico*

ISBN 968-6581-87-1

(Distribución gratuita. Prohibida su venta)

ÍNDICE

Presentación	11
Ceremonia inaugural	
Cecilia Loria, Coordinadora Nacional de Causa Ciudadana	13
Dr. Emilio Zabadúa, Consejero Electoral y Presidente de la Comisión de Capacitación Electoral y Educación Cívica del IFE	15
Mtro. José Woldenberg, Consejero Presidente del Consejo General del IFE	17
Mesa redonda 1 EDUCACIÓN CÍVICA, ÉTICA Y DEMOCRACIA	
La educación cívica en la educación básica	
<i>Miguel Agustín Limón Macías</i>	23
Sobre identidad y educación	
<i>Héctor Salinas Fuentes</i>	31
Educación para la democracia	
<i>Emilio Zabadúa</i>	47
Civismo contra la barbarie	
<i>Gilberto Guevara Niebla</i>	55
Mesa redonda 2 ESTRATEGIAS, METODOLOGÍAS Y TÉCNICAS PARA LA EDUCACIÓN CÍVICA EN EL ESPACIO ESCOLAR	
Educación y democracia	
<i>Rodolfo Ramírez Raymundo</i>	65
Cultura política y educación cívica en Estados Unidos	
<i>Charles Quigley</i>	71

Mesa redonda 3
FAMILIA Y COMUNIDAD EN LA EDUCACIÓN
PARA LA DEMOCRACIA

Familia y relaciones de género en la educación para la democracia <i>Clara Jusidman de B.</i>	85
Democracia y vida cotidiana <i>Elizabeth Cordido Santana</i>	91
La educación cívica al seno de la familia y la comunidad para la formación de sujetos democratizadores <i>Elfidio Cano del Cid</i>	101
La democratización de la familia <i>Beatriz Schmukler</i>	111
La democracia como cosmovisión <i>José Bernardo Toro A.</i>	123

Mesa redonda 4
LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y LOS PROCESOS
DE FORMACIÓN CIUDADANA

Comunicación pública y cultura ciudadana <i>Graham Murdock</i>	139
¿En qué piensa el elector cuando vota? <i>Gabriel González Molina</i>	157
Televisión, violencia y cultura política. La formación ciudadana de todos los días <i>Enrique E. Sánchez Ruiz</i>	165

Mesa redonda 5
EL USO DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN
PARA LA EDUCACIÓN CÍVICA

Medios de comunicación y educación cívica <i>Ricardo Rocha Reynaga</i>	177
Televisión educativa y formación cívica <i>María del Rosario Freixas</i>	183
El uso de los medios de comunicación para la educación cívica <i>Claudia Fernández C.</i>	193

Mesa de trabajo 1
 ESTRATEGIAS, METODOLOGÍAS Y TÉCNICAS
 PARA LA EDUCACIÓN CÍVICA EN EL ESPACIO ESCOLAR

Educación cívica en libros de texto mexicanos	
<i>María del Carmen de la Peza C. y Sarah Corona B.</i>	203
Cómo avanzar hacia una educación cívica de mejor calidad	
<i>Eric Suzán Reed</i>	215
Educación ciudadana: los límites y retos de la escuela	
<i>Pedro Gerardo Rodríguez</i>	237
Formación democrática en la escuela primaria	
<i>María Eugenia Luna Elizarrarás</i>	245
Propuestas para la formación de valores cívicos en educación	
<i>Olaff Efrén Rico Galeana</i>	263
Promoción de formas democráticas de gestión en escuelas primarias. Análisis de dos experiencias	
<i>Silvia L. Conde Flores</i>	283
El lenguaje y sus estrategias para la formación en valores en la escuela primaria	
<i>Alfonso Solís González</i>	301
La etnografía, estrategia para abordar el currículum de la educación cívica	
<i>Silvia Ayala Rubio</i>	315
Más acá de la utopía: Las posibilidades reales de la educación cívica en primaria	
<i>Ana Corina Fernández Alatorre</i>	329
El programa de Jornadas Cívicas Infantiles y Juveniles del IFE: revisión crítica y consideraciones para una propuesta	
<i>Benilde García Cabrero y Olga Bustos Romero</i>	341
Educar para la democracia en el marco de la formación en los valores de la paz y los derechos humanos	
<i>María de los Ángeles Alba Olvera</i>	359
Los valores de la democracia según los niños mexicanos	
<i>Rosalía Winocur</i>	367

Mesa de trabajo 2
 ESTRATEGIAS, METODOLOGÍAS Y TÉCNICAS PARA
 LA EDUCACIÓN CÍVICA EN ESPACIOS NO ESCOLARIZADOS

Infancia y cultura política en una comunidad rural	
<i>Yolanda Corona Caraveo y Carlos Pérez y Zavala</i>	383
Educación ciudadana. El reto ante el nuevo milenio	
<i>Edmundo Salas Garza</i>	395

El papel de la educación ciudadana en el proceso de democratización <i>Miguel Ortega Vela</i>	403
La educación ciudadana en el ámbito cívico-electoral: alcances, límites y retos de tres experiencias <i>Patricia Schurmann Andrade</i>	427
Las estrategias educativas y metodológicas en una experiencia de participación cívica en Jalisco: las niñas y los niños por los valores educativos y las y los jóvenes por las actitudes y valores democráticos <i>Teresa González Luna Corvera</i>	431
Cultura política. Civismo para la democracia <i>Julia Pérez Cervera</i>	445
Experiencia de la Misión por la Fraternidad <i>Teresa Lanzagorta</i>	449
Género y democracia: una perspectiva para entendernos mejor <i>Guadalupe Gámez</i>	453

Mesa de trabajo 3

LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y LOS PROCESOS DE FORMACIÓN CIUDADANA

Ética y democracia en los medios de comunicación en México <i>Mario Diazmercado O.</i>	463
El uso de los medios y los procesos de formación ciudadana <i>Hilda García Villa</i>	473
Cultura ciudadana y medios de comunicación <i>José Antonio Meyer Rodríguez</i>	479
Los medios de difusión y la participación ciudadana <i>Jorge Meléndez</i>	487
La imagen real de las mujeres y los espacios ciudadanos: asunto a escuchar <i>Margarita Argott Cisneros</i>	493
Apertura de los medios, exigencia de la sociedad civil y requisito indispensable para una nueva cultura democrática <i>Alicia Bustamante Rodríguez y Norma Valdelamar Lara</i>	501
El lugar de la comunicación en la construcción de las sociedades <i>Miguel Ángel Sánchez de Armas</i>	507
Medios de comunicación, estructura de poder y los procesos de participación ciudadana <i>Javier Esteinou Madrid</i>	519
Mensaje de clausura	525
Sobre los autores	327
Directorio de organizaciones e instituciones convocantes	543

PRESENTACIÓN

México atraviesa por un proceso de transición democrática en el que intervienen muchos actores políticos aportando ideas, esfuerzos y propuestas; generalmente, los actores más visibles de este proceso son los partidos políticos y las diferentes instancias del gobierno, ya que juegan un papel importante en la definición de acuerdos.

Sin embargo, para que la democratización de la sociedad esté completa se requiere que la ciudadanía participe activamente y se asuma como el actor fundamental de las nuevas prácticas de la cultura política democrática. La ciudadanía debe ser el catalizador del proceso democratizador y, además, el contrapeso del poder público.

En México, la participación ciudadana ha sido muy limitada; las irregularidades en el sistema electoral que sufrimos por tantos años provocaron un alejamiento y falta de interés sobre los asuntos públicos. Ahora que se ha logrado transparentar los procesos electorales y que hay comicios limpios, es importante que la ciudadanía se motive y participe en los diversos espacios para lograr una nueva cultura política democrática.

Para contribuir a la construcción de una ciudadanía plena en México, el Instituto Federal Electoral, los gobiernos del estado de Jalisco, del Estado de México y del Distrito Federal, la Fundación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación para la Cultura del Maestro Mexicano, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, conjuntamente con organismos civiles comprometidos con la democratización de la sociedad como la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, Causa Ciudadana, el Centro de Estudios Educativos, el Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez, la Fundación de Apoyo a la Infancia, el Foro de Apoyo Mutuo y el Instituto para la Promoción de la Cultura Cívica, convocamos al *Foro de Educación Cívi-*

ca y *Cultura Política Democrática*, partiendo de la idea básica de que la educación cívica es la vía privilegiada para lograr dicho objetivo.

Previo al Foro, las instituciones convocantes realizamos un seminario para profundizar sobre algunos planteamientos básicos y para diseñar la propuesta de esta reunión internacional. Este proceso de reflexión fue sumamente enriquecedor y nos permitió crear la sinergia necesaria para poner al servicio del evento los contactos, la experiencia, las acciones y los recursos posibles.

El resultado fue la presentación dentro del Foro de conferenciantes magistrales de varios países, los cuales cuentan con un gran reconocimiento por sus aportes en el ámbito de la educación cívica y la construcción democrática. Todos ellos presentaron ideas y propuestas que constituyen una gran riqueza para el desarrollo de programas y acciones relacionadas con esta temática y que, estamos seguros, podemos impulsar en nuestro país.

Este esfuerzo se complementó con la realización de tres mesas de trabajo en las que participaron representantes de organismos civiles interesados en los temas; en esta parte fue posible conocer experiencias de gran interés sobre programas que se están llevando a cabo en México y que, desgraciadamente, no había sido posible dar a conocer con anterioridad.

Estamos seguros de que el material que presentamos en esta memoria será de suma utilidad para el lector, ya que en ella encontrará tanto principios y fundamentos conceptuales de la educación cívica, como la presentación de experiencias concretas que han demostrado ser exitosas, además de herramientas concretas para poder aplicarlas.

En síntesis, esta memoria ofrece al lector los elementos del “estado del arte” sobre la educación cívica, con los cuales es posible desarrollar la creatividad y construir nuevas propuestas en las que realmente se otorgue a la ciudadanía el papel protagónico que le toca jugar en la construcción democrática.

CEREMONIA INAUGURAL

Intervención de Cecilia Loria,

Coordinadora Nacional de Causa Ciudadana

A nombre de los organismos convocantes, quiero manifestar nuestra más calurosa bienvenida a todas y todos los participantes a este Foro de Educación Cívica y Cultura Política Democrática, especialmente quiero reconocer la participación de los ponentes internacionales y nacionales que aceptaron participar y compartir sus saberes y experiencias sobre este tema tan importante para la construcción de la democracia.

Quienes nos interesamos en la educación ciudadana hemos visto cómo esta práctica es necesaria tanto para las democracias modernas como para las que tienen serias deficiencias. Sabemos ahora que la democracia representativa es una condición indispensable para la democracia, pero insuficiente si no va acompañada de la participación ciudadana ya que, como dice Luis F. Aguilar, “el espacio público sigue siendo un espacio sin público”.

El intercambio entre los y las educadoras ciudadanas del mundo nos ha llevado a coincidir en que la apropiación y la transformación de lo público se realizan en condiciones de conflicto. Sólo las sociedades que reconocen el conflicto como motor de los cambios son vivas, dinámicas, actuantes, y avanzan hacia horizontes de mayor justicia social y respeto a los derechos humanos de hombres y mujeres.

Este Foro es el resultado de ocho meses de trabajo en el que organizaciones civiles, conjuntamente con organismos oficiales, nos dimos a la tarea de compartir las experiencias que habíamos desarrollado y nos dimos cuenta que era necesario hacer un alto en el camino, que se valía

detenernos a pensar, especialmente en un país que vive cambios tan vertiginosos como el nuestro y para los que a veces se necesita un poco de calma y reflexión. Con este objetivo, durante varios meses trabajamos en un seminario interno que nos ayudara a clarificar preguntas que a todos nos inquietaban: ¿cómo conceptualizábamos a la ciudadanía, a la democracia o a la participación cuando desarrollábamos acciones educativas?; ¿para qué y, sobre todo, cómo enseñar democracia?; ¿cuáles son los ámbitos educativos para estos temas?; ¿quiénes son los actores? En síntesis, ¿cuál debe ser la estrategia pedagógica?

Nos dimos cuenta de que la discusión sobre los nuevos valores en la política, o como diría Fernando Savater, “llevar la ética a la política”, afortunadamente es un debate que empieza a dar la vuelta a todo el mundo. Temas como la transparencia, el pluralismo, el respeto a la diversidad, la tolerancia, son ya parte de muchos discursos políticos. El gran reto ahora es cómo diseñamos las estrategias para que realmente se lleven a la práctica y cómo evitar el creciente peligro de que sólo aparezcan en el discurso pero no se traduzcan en la vida política. Esa aberración que, desgraciadamente, escuchamos a menudo de que así es la política real, con lo cual se atropellan valores democráticos.

Nuestro grupo llegó a la conclusión de que el recorrido debía ir de abajo hacia arriba, o sea, empezar por construir las propuestas abarcando los espacios cotidianos donde transcurre la vida de la gente. Es decir, la escuela, la familia, la comunidad, y analizar también cómo influyen los medios de comunicación. Sabemos que para los políticos éstos no son espacios importantes. Las agendas y las grandes decisiones repercuten en la vida cotidiana, pero nunca los actores de estos espacios son tomados en cuenta cuando se toman estas decisiones. Como dice Iris Marion, la tarea es lograr que la ciudadanía pueda acceder a los espacios públicos y que pueda participar en los debates sobre lo público.

Con estas interrogantes arribamos a este Foro, conscientes de que estas preguntas no se responden en un pequeño grupo, sino que sólo pueden ser abordadas por el conjunto de los actores sociales, con los valiosos aportes de quienes en otras latitudes están enfrentando los mismos desafíos. Es por ello que la finalidad de este Foro es el intercambio creativo, que nos interpele y nos cuestione, que clarifique caminos, que permita compartir preguntas, angustias y esperas. Que confronte iniciativas y experiencias concretas, que desarrolle nuevas y que éstas sean cada vez más articuladas nacional e internacionalmente. Que permita

fortalecer y ampliar este grupo y forme todos los que sean necesarios y seamos capaces de articularnos y sumar esfuerzos.

Este grupo quiso sembrar la semilla de un proyecto más ambicioso, que convoque voluntades y esfuerzos en torno al desarrollo de la educación ciudadana para la democracia. En este sentido, los organismos civiles que empujamos este proyecto queremos manifestar nuestro agradecimiento al Instituto Federal Electoral, que fue parte sustantiva de este grupo desde su inicio. Compartimos ideas, propuestas y acciones. También a los gobiernos del Distrito Federal, del Estado de México y de Jalisco. Seguramente ahora se inicia una nueva cultura política donde reine la participación, donde la ciudadanía sea corresponsable de las decisiones públicas, donde los espacios sean construidos por todos y donde la democracia sea una realidad.

Palabras del Dr. Emilio Zebadúa,

Consejero Electoral y Presidente de la

Comisión de Capacitación Electoral y Educación Cívica del IFE

Mtro. José Woldenberg, Consejero Presidente;

Dra. Cecilia Loria, Coordinadora de Causa Ciudadana;

Honorables miembros del presidium:

Quiero darles la bienvenida a este Foro de Educación Cívica y Cultura Política Democrática y al Instituto Federal Electoral, que con este evento tan importante muestra de nuevo su interés por contribuir al análisis, a la reflexión y al debate sobre los principales temas de la política y el desarrollo de la democracia en México.

Durante los próximos días de esta semana se llevarán a cabo trabajos para el estudio y la reflexión sobre la educación cívica y la cultura política democrática, tanto a través de mesas redondas, donde participarán algunos de los expertos mexicanos y extranjeros más destacados de la teoría y la aplicación de métodos de educación cívica, como a través de mesas de trabajo sobre estrategias, metodologías y técnicas para la educación cívica en distintos espacios, y sobre los medios de comunicación y los procesos de formación ciudadana, temas que desarrollarán personas vinculadas con los distintos ámbitos del desarrollo de la cultura democrática.

En vísperas del siglo XXI el avance que nuestro país ha registrado en el desarrollo de su democracia es indudable. Hoy día contamos con un marco legal e institucional que permite expresiones más abiertas en la política; existe un sistema de partidos políticos competitivo, que lo hace cada vez en condiciones de mayor equidad en el acceso a los medios de comunicación y al financiamiento público; hay órganos autónomos en los ámbitos federal y estatal encargados de la organización de los procesos electorales, y hay una integración plural de las autoridades a nivel municipal, estatal y federal.

Para afianzar estos logros y para continuar progresando en la política subsiste, sin embargo, todavía una enorme tarea por realizar en el campo de la educación cívica y de la cultura política democrática.

La existencia de ciudadanos informados que piensen y participen es la mejor garantía para la democracia. La ciudadanía no puede ser vista por ellos únicamente como una serie de derechos abstraídos de la práctica cotidiana. No se debe planear la formación de un sujeto moral en abstracto, sino la formación de un sujeto capaz de la acción, un actor que conozca, tome conciencia y participe. En suma, la ciudadanía no debe concebirse con un carácter estático, sino como una práctica en torno a derechos e intereses sociales específicos.

La educación cívica, formal e informal, debe servir como uno de los pilares en la construcción de una democracia desarrollada. Y, sin embargo, si hacemos un repaso en esta materia, tanto en el presente como en la historia intelectual de México el panorama no es, ni ha sido, muy prometedor. En un estudio muy amplio sobre la educación oficial desde 1821 hasta el presente, con cinco volúmenes publicados, y alrededor de tres mil páginas de texto, la educación cívica o el civismo aparecen en el índice analítico apenas dos veces, y ningún capítulo está dedicado a estos temas.

No sobra decir, además, que la educación cívica, como materia independiente y propia, estuvo fuera del currículum oficial durante alrededor de 20 años, en las décadas de los setenta y los ochenta.

Además, está el dato fundamental de que la historia de la educación cívica en México ha sido el esfuerzo intelectual y práctico por conformar, ante todo, un Estado nacional, no una democracia; una ciudadanía nacional, no a sujetos democráticos. Es necesario, por ello, a fines del siglo XX, que se dé un paso más en la dirección de una cultura plenamente democrática.

La educación cívica tiene que tener un lugar preponderante en la cultura de una sociedad, cualquier sociedad, que aspire a consolidar

una vida democrática, y la educación cívica debe tener como eje fundamental a la democracia. Este es un propósito fundamental del IFE, que se sustenta en una responsabilidad legal, la que se deriva del artículo 41, fracción tercera, de la Constitución, y en el compromiso político y ético que se desprende del carácter autónomo y ciudadano del IFE en esta nueva etapa de su vida institucional.

Este Foro está inspirado en estos compromisos y es, además, un ejemplo de la actitud y posición que el IFE desea tomar, y ha tomado, frente a la sociedad civil y a sus organizaciones en esta coyuntura y momento que definen el papel del Instituto en el proceso de cambio político que vive el país.

La organización conjunta de este evento con Causa Ciudadana, las autoridades educativas de los gobiernos del Distrito Federal, del Estado de México y del estado de Jalisco, la Fundación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación para la Cultura del Maestro Mexicano, el Foro de Apoyo Mutuo, la ANUIES, el Centro de Estudios Educativos, el Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez, la Fundación de Apoyo a la Infancia, la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas y el Instituto para la Promoción de la Cultura Cívica, refleja una forma de concebir el trabajo y la responsabilidad del IFE en la promoción de la cultura democrática.

Se pretende que el IFE se convierta en un espacio no sólo de reflexión, sino de encuentro físico en el que las organizaciones sociales y ciudadanas cuenten con las facilidades para poder conjuntar ideas, planteamientos y estrategias en torno a objetivos comunes de la educación democrática.

Este Foro, pues, es prueba de que el IFE busca abrirse a todos los actores plurales comprometidos en el esfuerzo por desarrollar una verdadera cultura democrática en el país.

Bienvenidos.

Palabras del Mtro. José Woldenberg,
Consejero Presidente del Consejo General del IFE

Buenos días señoras y señores. Acudimos a la inauguración del Foro de Educación Cívica y Cultura Política Democrática. Se trata de un esfuerzo concurrente de una amplia y rica diversidad de instituciones y organizaciones.

El Instituto Federal Electoral ha querido convocar en sus instalaciones a la realización de este evento para reflexionar e intercambiar opiniones sobre diversas tesis en torno a la cultura política y la civilidad.

Dos que me gustaría subrayar serían acaso: una, el cambio político del país necesita ser acompañado de un cambio en la comprensión de la política, es decir, los actores, los partidos, los ciudadanos, los medios, deben sintonizar sus valores, sus principios de acción con la nueva realidad, cruzada precisamente por la pluralidad; y dos, esa nueva comprensión ha de ser por necesidad democrática y pluralista, por eso debe ser elaborada, creada y difundida por todos, sin exclusiones, lo mismo por instituciones del Estado que por partidos políticos y por los organismos activos de la sociedad civil.

Desde hace varios meses el Instituto Federal Electoral ha venido trabajando y construyendo la idea de un foro diverso y plural que propicie un intercambio y un conocimiento puntual y sistemático no sólo sobre la teoría, ni sobre la razón de la educación cívica, sino también sobre la práctica de su pedagogía y de su difusión.

En estos dos días vamos a echar un vistazo a la reflexión intelectual y a las experiencias que en este material arroja el trabajo en nuestro país y en otras naciones.

Al lado de los ponentes mexicanos, los expertos de Estados Unidos, Inglaterra, España, Colombia y Venezuela nos ayudarán a aprender de su experiencia y a trazar con mayor claridad nuestros proyectos.

Este Foro tratará de rescatar la experiencia de instituciones gubernamentales y de organizaciones civiles que han apostado sus energías y su talento en el desarrollo de una cultura política emergente, democrática, que requerimos consolidar.

Creo que debemos subrayarlo: México necesita una visión compartida desde todos los ángulos de la sociedad y la política en el gobierno, en la sociedad y en los partidos políticos, que integre sin excusas ni pretextos los valores esenciales de la convivencia democrática, es decir, la pluralidad, la tolerancia, el respeto a la ley, el diálogo, el aprendizaje de los argumentos del otro, la necesidad de vivir y convivir, de debatir y de tomar acuerdos con aquellos que son y piensan diferente.

Porque más allá de la transición política está cambiando la política misma; están cambiando tanto las formas institucionalizadas de hacer política, como las ideas e imágenes que nos formamos de la propia política.

Por tratarse de transformaciones en marcha requerimos de códigos para interpretar la nueva realidad social. Tengo la impresión de que

muchos de los códigos mentales en uso ya no son adecuados en el nuevo contexto que se escenifica en este fin de siglo.

Hoy en México resultan impensables o francamente inviables aquellas ideas políticas que pudieran reclamar para sí toda la representación de la nación o la representación misma del cambio democrático. Todo lo contrario, lo que necesitamos edificar es una amplia cultura que conciba a México como una sociedad plural, no unitaria, sobre la cual, sin embargo, debe erigirse el Estado democrático. Nos urge cambiar las mentalidades, los resortes de nuestra cultura política básica, con el fin de hallar puentes duraderos de entendimiento entre comunidades, idearios, partidos y fuerzas diferentes.

Por eso, la elaboración de una cultura política democrática en la educación cívica, a la que se ha referido el consejero Zebadúa, adquiere una enorme importancia. En el IFE no la concebimos como tarea accesoria, sino como mandato constitucional, como el acompañamiento indispensable de un proceso que se desarrolla ante nuestros ojos. Esta labor de comprensión del cambio, difusión y expansión de una cultura democrática y pluralista es una profunda necesidad de nuestro futuro político.

Así pues –insisto–, este Foro parte de un reconocimiento ineludible: los códigos, las imágenes, las formas de percibir el mundo de la política están cambiando rápidamente, y en este plano se juega también la comprensión que una sociedad tiene de sí misma.

Aunque ya lo ha señalado mi compañero Emilio Zebadúa, el IFE quiere agradecer muy especialmente la colaboración entusiasta de la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco; la Secretaría de Educación, Salud y Desarrollo Social del Gobierno del Distrito Federal, y al gobierno del Estado de México. Muchas gracias también a la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES).

Queremos agradecer, asimismo, el compromiso y el talento invertido en este evento por las siguientes organizaciones: Causa Ciudadana, Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, Centro de Estudios Educativos, Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C., Foro de Apoyo Mutuo, Fundación de Apoyo a la Infancia e Instituto para la Promoción de la Cultura Cívica, A.C.

Demos a todos la más cordial bienvenida. Demos nuestro apoyo a la primera iniciativa de esta extensa red de instituciones y organismos com-

prometidos con la civilidad y la cultura democrática, y hagamos votos para que se extienda y se difunda.

Muchas gracias a todos por permitir esta primera exploración, esta primera revisión de la cultura política que tenemos y de la cultura política por la que transitamos y a la que aspiramos.

Esta es una tarea que va más allá de la coyuntura, quiere repercutir en el presente, pero se hace sobre todo pensando en las próximas generaciones de la democracia.

De nuevo, muchas gracias a todos ustedes.

MESA REDONDA

1

EDUCACIÓN CÍVICA, ÉTICA
Y DEMOCRACIA

LA EDUCACIÓN CÍVICA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

Miguel Agustín Limón Macías

Me propongo presentar a ustedes algunas consideraciones sobre la importancia que cobra en este tiempo la orientación democrática de la educación pública en nuestro país. De hecho, considero que siempre ha constituido una cuestión de la mayor relevancia, pero hoy debemos redoblar nuestros esfuerzos porque, como bien lo señalaba Héctor Aguilar Camín, durante su intervención en el Coloquio de Invierno de 1992, existen condiciones ineludibles que a mediano y largo plazos deben resolverse satisfactoriamente a fin de que la nación pueda enfrentar los cambios por el surgimiento de nuevos paradigmas. Entre estas condiciones señala dos: una de ellas se refiere a un componente esencial que viene siendo el alimento mismo, la condición final del éxito, y no es otro sino la educación. El segundo componente, la consecuencia política lógica de una sociedad próspera, educada, comunicada, sin trabas con el mundo, es la democracia, y concluye atinadamente afirmando que es imposible pensar en un país moderno sin educación y sin democracia; también es imposible pensarlo sin igualdad efectiva de los ciudadanos ante la ley.

Me parece que un punto de partida conveniente para mi breve exposición está anticipado en los tres elementos que aparecen en el nombre de esta mesa redonda: educación cívica, ética y democracia. Trataré de referirme a ellos en función de su presencia y articulación en el contenido curricular de la educación básica. Es evidente que los tres conceptos se interrelacionan y, a manera de vasos comunicantes, forman una vertiente donde resulta difícil delimitar cuál concepto tiene

preeminencia sobre los otros. Veamos: no podemos suponer una vigorosa democracia que no esté sustentada en una conveniente formación cívica de sus integrantes; a su vez, esta educación cívica cobra sentido en tanto está sostenida en decisiones y adhesiones en función de una jerarquización valorativa de los individuos y de los grupos sociales.

En primer lugar, trataré de precisar de qué manera la formación cívica y ética, y por consiguiente la democracia, se asumen como compromisos en los objetivos educacionales. Al respecto, como sabemos, las bases jurídicas de la educación mexicana prescriben elementos de carácter axiológico y teleológico que, en su conjunto, definen a la educación como un proceso de formación en y para la democracia.

El artículo tercero de nuestra Constitución precisa el derecho de los individuos a recibir educación y la corresponsabilidad de los tres órdenes de gobierno para ofrecer a la población los servicios educativos; al mismo tiempo, fija el criterio que orientará esa educación, la cual, con base en “los resultados del progreso científico luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. Además, será democrática, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida, fundado en el constante mejoramiento social y cultural del pueblo”.

De lo anterior se desprende con toda claridad una definición sustancial para normar y orientar los criterios metodológicos de la educación en México. Como vemos, se trata de una profunda convicción para iniciar a los educandos en la vida democrática; para hacer de sus prácticas, más que un contenido a memorizar, una continua vivencia que permita suscitar, en cada uno de ellos, la honesta y sincera convicción sobre los valores de la democracia.

De hecho, no puede ser de otra manera, porque todo acto de conocimiento, incluido el aprendizaje, precisa un ejercicio de las capacidades intelectivas del educando para reconstruir la verdad científica, identificarla y hacerla suya. Este aprendizaje significativo le otorga auténtica relevancia al hecho educativo. De lo contrario, se trataría de una repetición mecánica, intrascendente para el sujeto y de escasa utilidad en su vida como ciudadano. Pero este aprendizaje significativo conlleva en sí mismo un germen de libertad, mediante el cual el alumno opta, elige, decide quedarse con la verdad: ¿no es acaso el principio fundamental de toda democracia la capacidad de elección y la voluntad de decisión de sus miembros?

Más aún, la Ley General de Educación, en su artículo séptimo, contiene las precisiones correspondientes acerca de los fines de la educación; de manera específica, la fracción quinta del citado artículo establece lo siguiente: “Infundir el conocimiento y la práctica de la democracia como la forma de gobierno y convivencia que permite a todos participar en la toma de decisiones para el mejoramiento de la sociedad”, y más adelante, en la fracción sexta, agrega: “Promover el valor de la justicia, de la observancia de la ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, así como propiciar el conocimiento de los derechos humanos y el respeto a los mismos.”

De lo anterior se desprende la importancia de dos lineamientos jurídicos que, a su vez, se constituyen en criterios para determinar los fines y valores de la educación mexicana: la democracia como forma de gobierno y como forma de vida; y el reconocimiento del valor de la justicia y de los derechos humanos como sólidos pilares de una vida democrática. Por consiguiente, la formación cívica en los planes y programas de estudio en la educación básica se concibe como un proceso eminentemente formativo que se inicia desde el nivel de preescolar, en el cual los objetivos educacionales indican la necesidad de que el niño desarrolle “su autonomía e identidad personal, requisitos indispensables para que progresivamente se reconozca en su identidad cultural nacional”. Pero esta finalidad por sí misma resultaría incompleta. Es indispensable que los niños avancen en el proceso de su “socialización a través del trabajo grupal y la cooperación con otros niños y adultos”. De esta manera, autonomía e identidad personal guardan una estrecha vinculación con los procesos de socialización, la disposición hacia el trabajo en grupo y la actitud abierta a la colaboración. Es evidente que aun en la simplicidad aparente de la educación que se imparte en los planteles de preescolar, se están iniciando ya formas innegables para acercar a los niños a la creación de atmósferas donde es posible expresarse, mantener las opiniones, escuchar y aceptar las de otros, todo esto en un proceso constante de relación, convivencia y colaboración.

A su vez, en la educación primaria se establece la formación cívica como “el proceso a través del cual se promueve el conocimiento y la comprensión del conjunto de normas que regulan la vida social y la formación de valores y actitudes que permiten al individuo integrarse a la sociedad y participar en su mejoramiento”. En consecuencia, sus finalidades están orientadas a desarrollar en los alumnos actitudes y valores,

sustento de un perfil de ciudadano conocedor de sus derechos y que, al mismo tiempo, admite los que asisten a sus iguales, reconociéndose también como sujeto responsable en el cumplimiento de sus obligaciones. En síntesis, se trata de propiciar ciudadanos libres, cooperativos y tolerantes, capacitados para participar en la democracia.

A partir de estas bases, los cursos de Civismo 1 y 2, correspondientes a los dos primeros grados de la enseñanza secundaria, ofrecen a los alumnos “información y orientación sobre sus derechos y responsabilidades relacionadas con su condición actual de adolescentes y con su futura actuación ciudadana”. Así, el compromiso es que los estudiantes hagan propios algunos valores sociales bien definidos: la legalidad y el respeto a los derechos fundamentales, la libertad y las responsabilidades personales, la tolerancia e igualdad de las personas ante las leyes y la democracia como forma de vida. Justamente a la educación secundaria le corresponde propiciar en los alumnos el conocimiento de los rasgos más importantes de nuestra organización como nación y de los principios que la distinguen: “El carácter federal de la República, la división de poderes, la relevancia del fortalecimiento de los municipios, las formas democráticas y representativas para la elección de los órganos de autoridad, la identidad y la soberanía nacionales.”

La visión de conjunto de la organización de los contenidos de la formación cívica en la educación básica permite una mayor comprensión acerca del carácter secuencial que responde a las características del desarrollo psicosocial del educando, por una parte, y al mismo tiempo a su gradual proceso de incorporación a la vida comunitaria y al desarrollo de sus intereses respecto de los asuntos de la vida social y política de su entorno. La organización de los contenidos programáticos de la educación cívica corresponde a cuatro aspectos fundamentales, que a continuación se describen:

Formación de valores

Comprende los valores y actitudes en que deben formarse los alumnos a lo largo de la educación básica; se busca que los comprendan y asuman como principios de sus acciones y de sus relaciones con los demás. Tal sería el caso de los siguientes: respeto y aprecio por la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad.

Conocimiento y comprensión de los derechos y deberes

Incluye los contenidos referentes a las normas que regulan la vida social, los derechos y obligaciones de los mexicanos; se enfatiza la comprensión para que los alumnos asuman que todo ejercicio de sus derechos lleva evidentemente compromisos y obligaciones con los demás, reconociendo la dualidad derecho-deber como base de las relaciones sociales y de la permanencia de la sociedad.

Conocimiento de las instituciones y de los rasgos principales que caracterizan la organización política de México, desde el municipio hasta la federación

En los contenidos de este apartado se abordan los conocimientos sobre las instituciones del Estado y de la sociedad. Se pretende que los alumnos conozcan los rasgos más importantes de la organización del país: el federalismo, la división de poderes, la organización municipal y la elección democrática de los gobernantes.

Fortalecimiento de la identidad nacional

En este aspecto quedan comprendidos los contenidos orientados a propiciar en los alumnos su reconocimiento como parte de una comunidad nacional caracterizada por la pluralidad de pensamiento, y la diversidad regional, cultural y social que, al mismo tiempo, comparte rasgos y valores comunes.

Ahora bien, la formación cívica en la educación básica se constituye en el marco referencial indispensable para afirmar en los alumnos el conocimiento de la democracia como base de nuestra cultura política. Es innegable que a través del proceso escolarizado y de diversas vías se debe promover la participación de los mexicanos para que tomen conciencia de los valores cívicos y del sentido de justicia que entraña toda democracia, no sólo como estructura política sino como un sistema orientado al mejoramiento de la vida social y cultural. La vida política nacional reclama la formación de una moderna ciudadanía capaz de ejercer sus derechos y obligaciones, entre estas últimas el ejercicio del voto en los procesos electorales. En este sentido, la educación cívica resulta un insumo de primera calidad para despertar el desarrollo de capacidades

fundamentales en la participación ciudadana, como es el análisis de vivencias o experiencias, valoración, toma de conciencia y decisiones sobre:

1. La naturaleza y desarrollo de las organizaciones jurídico-políticas de los ciudadanos, el tipo de actividades que se proponen llevar a cabo para resolver las necesidades colectivas y sus propuestas a través de idearios políticos.
2. La manifestación de compromisos para crear, mantener y reconstruir una vida democrática, manifestada en el discurso y en las prácticas del respeto y la tolerancia; el diálogo y la participación solidaria; la legalidad y la justicia; la libertad responsable y la aceptación de la igualdad que da derecho a la diversidad y la divergencia; la confianza por la colaboración honesta y la flexibilidad ideológica.

En resumen, estamos hablando de crear una cultura democrática que nos lleve a un desarrollo ciudadano con fundamento en las actitudes y los valores de ciudadanos conocedores de sus derechos y de los demás; responsables en el cumplimiento de sus obligaciones, libres, cooperativos y tolerantes, es decir, ciudadanos capacitados para asumir la pluralidad y comprometerse con el desarrollo de la democracia.

Difundir y crear una cultura política en pro de la democracia significa sumar esfuerzos y establecer mecanismos de coordinación interinstitucional para construir una formación cívica escolar y extraescolar de carácter permanente, de largo alcance, capaz de impregnar la totalidad de ámbitos y actividades de los mexicanos. Significa también el uso intensivo de los medios masivos de comunicación para reconstruir la confianza ciudadana en los procesos electorales, afirmando la importancia que los mismos tienen para una vida nacional sana.

Sabemos que no es una tarea posible de lograr en el corto plazo; existen, a pesar nuestro, efectos desalentadores que han prevalecido entre los mexicanos respecto de la participación ciudadana. Basta recordar parte de una carta de don Manuel Gómez Morín, dirigida en marzo de 1955 al general Ignacio Enríquez, quien fue gobernador del estado de Chihuahua. En este comunicado le trata diversos problemas nacionales y, entre otros, en un párrafo asienta lo siguiente: “La autoridad en México, aquí y ahora, debe ser instaurada mediante el sufragio. El sufragio requiere, ante todo, *formación de conciencia cívica*, una formación de

ciudadanos. Esta formación debe empezarse desde la escuela. Pero [...] la inmensa mayoría de los mexicanos adultos de hoy no han pasado por la escuela”. Más adelante dice: “Luego, hay que darles los medios para esta formación; para esta información. Los medios para vincularse con los que tienen ideas y programas que son comunes, para ponerse de acuerdo, para recibir y darse mutuamente informaciones y orientaciones; para defender en común sus ideas y sus programas, para defender en común sus derechos y hacer posible el cumplimiento de su deber.” Seguramente ustedes, como yo, han advertido la vigencia de estas palabras a más de cuatro décadas de ser escritas. En ellas se expresan preocupaciones fundamentales para el desarrollo democrático: formación cívica e inteligente ejercicio de los derechos humanos.

Otro pensador actual, Santiago Sánchez Torrado, en su obra *Ciudadanía sin fronteras*, nos explica cómo esta nueva adjetivación de la ciudadanía tiende a un “universalismo y la afirmación de la identidad propia, el sentido de pertenencia y la apertura, la participación activa para transformar al mundo con la fuerza de la esperanza y la solidaridad, y la comprensión tolerante como clave del pluralismo que hace posible todo lo anterior: la superación de los conflictos y la aproximación intercultural”. Esta amplísima visión de la formación ciudadana entraña, a su vez, una interrelación de los diferentes ámbitos de formación, como serían la educación para la tolerancia, indudablemente ligada a la educación para la paz y la educación intercultural; la educación cívica y democrática, cuyos fines principales están dirigidos a suscitar hábitos de participación; la educación para la solidaridad, sin la cual no es concebible la cooperación para el desarrollo, y la educación para la utopía como generadora de esperanza y de transformación de la realidad.

Podemos concluir que hoy es el tiempo de afirmar, a través de la educación, los procesos formativos que requiere una moderna ciudadanía; y seguramente estamos convencidos que siempre será mayor el costo social de no hacerlo. No se trata sólo del cumplimiento de lo que prescriban los planes y programas de la educación básica: la cuestión es mucho más importante. Se trata sencillamente de la fortaleza de nuestra democracia.

SOBRE IDENTIDAD Y EDUCACIÓN

Héctor Salinas Fuentes

La sabiduría sólo te encubre la vida.
(la sabiduría es como una ceniza gris
y fría que cubre las brasas)

L.W.

La sociedad postindustrial aparece como uno de los rostros de un periodo en que se han multiplicado los discursos y los mensajes. Por ello, esta época también es conocida como la de la informatización. Dos rostros que tienen por alma, si así se puede nombrar, la esencia de la época: la pérdida de un principio unificador único, es decir, y dicho de otra manera, la proliferación de discursos o juegos de lenguaje ponen a la verdad (concepto éste que nos sirve como representativo de otros tantos como el de justicia, progreso, etc.) ante una difícil legitimación desproblematizada. La contextualización parece reclamar una legitimidad que no coincide con su prolongación en la universalización. El postindustrialismo, la sobreabundancia de mensajes y la contextualidad de la verdad ponen al individuo en una situación de inseguridad generalizada. Toda esa fragmentación que recibe el nombre de postmodernidad cae sobre la soledad del sujeto, obligándolo a hacer girar sobre su capacidad reflexiva todas las señales ambiguas de la época. Al contrario de lo que se pensaba, la especialización de los discursos y su abundancia, junto con la contextualización de la racionalidad, que retoca el tejido social y modifica roles y funciones, no han traído claridad, estabilidad ni confianza, sino un angostamiento, es decir, la generalización de la angustia. Angustia vital, angustia de mundo.

Voy a intentar señalar, a partir de un diagnóstico de la época y de las éticas que sobre ella se dibujan, las condiciones de la identidad posible.

La postmodernidad señala una crisis general de la cultura. Si no una despedida de la modernidad, cuando menos un prestar atención a los olvidos que en ella se han dado, a saber, realzar de la ciudad su condición de lugar común de convivencia por encima de su funcionalidad productiva. Lo anterior se resume en la denominada calidad de vida, esto es, que los ámbitos técnicos, estéticos y éticos se resuelvan de manera digna para todos y cada uno de los ciudadanos, en donde lo ético debe ser pensado como el fundamento de la proyección individual. Aquí es donde la educación hace o debería hacer llegar sus discursos y, sobre todo, sus prácticas. Si el horizonte cultural acusa una crisis, cada uno de sus discursos acusa los efectos de ese hundimiento caótico. La perspectiva pedagógica recibe esa desarmonía de la época reinterpretándola de acuerdo con su funcionalidad, es decir, cae en la cuenta de revisar la dialéctica entre la instrucción y la formación, toda vez que no es exclusivamente el rol el que se extravía y padece al interior de nuevos requerimientos, sino que es el individuo real el que padece los efectos de las nuevas dislocaciones. De otra manera, y adelantando la suerte que pretende tener este trabajo, se trataría de hallar en el pensar poético el contrapunto del pensar técnico, como fórmula para conseguir que la instrucción sea gestionada por la formación, que el rol sea gobernado por el individuo y, en general, que la presencia en el mundo de cada cual sepa pivotar sobre su dimensión ética.

La época, siguiendo a Taylor, padece tres formas de malestar, es decir, “aquellos rasgos de nuestra cultura y nuestra sociedad contemporáneas que la gente experimenta como pérdida o declive, aun a medida que se ‘desarrolla’ nuestra civilización”.

Tales formas serían el individualismo moderno, el predominio de una razón instrumental y el despotismo de una sociedad tecnológico-industrial, lo cual se explica, simultáneamente, como la retirada de los grandes relatos que orientaban los comportamientos individuales, obligando a la autosustentación; como el olvido de la razón humana o la absorción de ésta por la razón social, y, finalmente, como la generalización del dominio burocrático. Esto, lejos de resolver la tensión entre la emancipación y la sujeción social, ha introducido una mayor sensación de desamparo y de ausencias de perspectivas clarificadoras. Todo ello converge en lo que Weber llamó el desencantamiento del mundo: el mundo ha perdido su capacidad de encantar, ahora el individuo tiene que reencantarlo desde sí mismo. Convertido él mismo en una síntesis del mundo y de soledad reflexiva, debe conjugar su existencia con los

acontecimientos del mundo, asignándose la dignidad de ser consciente, reflexivo e interpretador, es decir, constructor de su visión de mundo y de su proyecto particular.

La complejidad está ahora en lo social, una estabilidad inestable, y en el ser humano, otra estabilidad inestable. Este salto en la conciencia individual es de carácter irreversible. La única posibilidad de intentar la solución es encararlo. El problema es fundamentalmente político (acerca de la *polis* y de todo lo que en ella interviene). No es ésta la perspectiva que aquí se despliega, pero si perdemos de vista esos elementos determinantes de la vida social, hablar de ética o de formación se resumiría en un intento de administrar, terapéuticamente, síntomas que tienen su origen en otro lugar. El problema de la formación del ser humano tiene antecedentes en todas las culturas y épocas. Dentro del periodo que estamos delimitando, podemos dar con una figura representativa que asistió y padeció la bifurcación que está en el inicio de nuestra época. Me refiero a Hölderlin, quien vivió en su propia subjetividad la escisión al sentir la tensión de dos fuerzas que se separaban, según él, de manera irreversible: la espiritualidad técnica y la espiritualidad poética. En línea recta con Hölderlin, Nietzsche despide la modernidad y, con ella, todo el pensar occidental, entendiéndolo como un intento de encubrir la verdadera realidad de la existencia humana. La muerte de Dios es el resurgir de un pensamiento que, al estilo griego, quiere mirar de frente a la vida, esto es, del pensamiento trágico. Aquí se anuncia el diagnóstico de Weber y el posterior de Taylor. Ambos se ven obligados a dialogar o polemizar con el pensar de Nietzsche, antes de reconocer los rasgos de la época. Sobre este diagnóstico la educación tendrá que proponer sus opciones.

En este marco destacan tres opciones éticas. Se trata de las alternativas que con mayor claridad se dibujan actualmente: a) la discursiva que propugna Habermas; b) la individualista, que tiene su referencia en Nietzsche, y, por último, c) la que se orienta hacia una espiritualidad mística. A mi modo de ver, estas tres éticas se diferencian más porque se inclinan hacia una preferencia específica, que por su total contraposición. Entiendo que las tres tienen un similar punto de partida y una disposición a coincidir en su proyección.

a) Habermas eleva la razón comunicativa a referente ético. Entiende la racionalidad como una habilidad que permite establecer acuerdos entre unos afectados que se sitúan en igualdad de condiciones. Es una habilidad que, junto con el hombre y por su gestión, sigue el curso de

una evolución histórica, progresando en la resolución de las dificultades sociales y técnicas. La racionalidad arranca de un contexto intersubjetivo y se proyecta sobre ese mismo contexto. Su elemento y su potencia son el lenguaje. En él se establece la verdad, que no tiene que ver con las sensaciones individuales, sino con los argumentos que justifican las inclinaciones e intereses de los miembros de una comunidad. Bajo la mirada de esta ética discursiva, el dominio de un pensar instrumental se explica por el predominio del sistema político y económico, como dos sistemas que se han independizado en su funcionalidad, pero que no se legitiman sino por recurso a una comunicabilidad distorsionada. En otras palabras, la racionalidad instrumental depende de una racionalidad comunicativa que está permanentemente en su base. Entonces, la identidad emancipada es dialógica, es decir, construida a partir de una situación que busca anticipar una situación ideal de diálogo, en mundos de la vida compartidos y que neutralicen la instrumentalización. Esos mundos de la vida deben ser reconquistados para la racionalidad comunicativa, una reconquista que depende del uso y de la potencialidad que ésta incorpora en la relación vivencial. En ellos se da una relación intersubjetiva en que se pueden problematizar saberes prácticos referidos a las estructuras de la personalidad, a lo social normativamente regulado y a la tradición cultural; todo ello entrelazado. Mundos objetivo, subjetivo y social se mezclan en un saber de fondo que conectan con competencias humanas universales.

Se trata, entonces, de invertir la direccionalidad de las influencias, reconquistar el mundo de la vida según una interpretación que redefine las condiciones de validez y reconstruya la identidad del yo, pero, esta vez, de acuerdo con el propio desarrollo cognitivo-emocional, con su pertenencia a la sociedad y con el hecho de compartir la naturaleza humana. Esta ética discursiva alude a la responsabilidad que implica la intersubjetividad y, en ella, reconocerse igual y, simultáneamente, distinto del resto. Como ética reivindica una racionalidad que busca el equilibrio entre lo social y lo individual, utilizando, como vía para este fin, el consenso entre iguales, e intentando mantener esa normatividad legítima y justa prometida por la modernidad; se sugiere que ésta aún no está acabada. En Habermas, y este es el lugar de llegada de sus críticos, tiende a predominar una racionalidad social que mantiene la intención de ser operativa, falible (véase *Pensamiento postmetafísico*), pero eficiente en su capacidad de orientar la emancipación individual en un marco social que busca relegitimarse: el comunicativo. Se conser-

va, y esto es algo que debe destacarse, el optimismo en el devenir social.

b) Para Nietzsche, el nihilismo representa el diagnóstico de su época. Es desde esta perspectiva que nos propone una despedida de la modernidad. Superar la moral y desplazarse hacia un periodo extramoral significa dejar atrás la moral platónica, cristiana y, con ello, las ideas modernas. Entiende que se debe encarar la vida sin resentimiento, enfrentarla al modo de los trágicos y, por esto, entrar en la extramoralidad también significa recuperar la antigua disposición de los griegos anteriores a Sócrates. Recuperar la sabiduría arcaica, es decir, poner el pensar en contacto con la experiencia real de vida, salirse de las construcciones metafísicas y regresar a la vida, al Ser. Allí donde, en situación de polémica irreconciliable, todo está presente: la grandeza y la miseria del hombre y del mundo. Esta nueva mirada define al hombre según una pluralidad en posesión de un alma agonística. Esto, por un lado, lo vincula al espíritu pesimista de los antiguos griegos y, por otro, define al mundo, a la cultura, como el universo simbólico en donde se dan las estrategias de reconocimiento (la gestión del conocer, en la cual destaca la figura del filósofo), la expresividad humana de ese conocer (que tiene al poeta por máxima representación) y la figura del hombre (en el cual se da la acogida, la aceptación y la conceptualización del conocer).

Entonces, para encarar el nihilismo, nos propone un nuevo pensar, un pensar donde por encima del saber interesa el gesto mismo en que éste se realiza. Propone la honestidad de un empeño que quiere evitar la mentira. La vida, a través de la mirada de los trágicos, no tolera enmascaramientos, se acepta tal cual es, sin construcciones artificiales que pretendan neutralizar sus elementos “negativos”, reconoce la apariencia como apariencia y asume la verdad como ficción. El pensamiento trágico, desterrado por Platón, y aún más por el cristianismo, reaparece para nombrar al hombre en toda su complejidad y profundidad. De acuerdo con estos antecedentes, el pensar de Nietzsche apunta a la cultura. Para él lo que está en juego bajo el peso del nihilismo es la espiritualidad de Occidente. Esto explica el carácter combativo de algunas de sus obras, puesto que apuntan a desarmar el armazón cultural moderno que se sostiene en la verdad social que, a modo de una segunda naturaleza, recubre y explica lo “verdadero” de la existencia humana. Así, Dios ha muerto, representa el hundimiento de la razón y de la fe en el progreso, tras lo cual toda especialización del saber es arrastrada hacia la desconstrucción. En consecuencia, de lo que se trata es de repensar la existencia

tal cual es, pero desde el hundimiento de los entramados, es decir, desde el caos, esto es, desde una diversidad contradictoria de pulsiones, desde una heterogeneidad de fuerzas en pugna, que buscan imponer mutuamente su disposición interna, su ley. Nietzsche se encara a la cultura, pero toma distancia y hace girar la moralidad en una opción individual, de aquí que para él: “No existen fenómenos morales, sino sólo una interpretación moral de los fenómenos”.

Reabre un perspectivismo atado a la experiencia individual, a una exégesis real y contextual pero, sobre todo, a la capacidad de cada cual de soportar sus propias verdades. La opción moral es claramente individual y, una vez negada la generalización, su vía individual no necesariamente tiene que pensarse como desvinculada de la comunidad, sino en conflicto con ella para reivindicar una nueva figura humana, una figura que vaya más allá de modelos fabricados por los sistemas políticos coyunturales. Cuando nos propone superar al individuo moderno comparte, en cierta manera, la intención de Habermas de completar al hombre moderno emancipándolo.

c) El hombre parece darse a pensar entre dos abismos que conservan lo misterioso, dos abismos entre el nacer y el morir que, al igual que el origen y el destino de la cultura, parecen presionarlo, angustiarse y dirigirlo hacia la búsqueda de los sentidos presentes en épocas simbólicamente estructuradas. Hablar de una ética mística no es otra cosa que señalar una actitud original del hombre ante la existencia. Se trata de una manera de sentir el mundo y la vida. No es una actitud de impotencia. Es, después de reconocer la impotencia del conocimiento humano y sus límites, sostenerse en esquemas falibles y aparentes, asumiendo que la existencia individual fluye en la existencia toda, en donde la existencia es el juego de todos los acontecimientos en los cuales el hombre es un juego singular y un jugador más. De aquí que esa actitud busque la unidad del alma individual con el amplio horizonte existencial, una unidad indescifrable, pero sentida, que contempla todas las vivencias al interior de una búsqueda individual que se aleja de lo concreto, pero que no elimina contactos con el mundo. Es otra manera de dialogar con el mundo. Esa concreción mundana se traduce en dar con una medida religiosa ante la vida común, religiosidad singularizada, no institucional, que permanece en una disposición reverenciante hacia lo sagrado que abraza cada destello de mundo. Sintetizando, entiendo que es posible hablar de una ética mística, no sólo porque está y ha estado siempre presente en la cultura occidental, a pesar del predominio de la razón

como *ratio*, y quizá justamente por ello, sino porque a lo largo de los tiempos se ha dado la tendencia de ciertos hombres a reconocer y mantenerse en contacto con lo misterioso, ese muro oscuro que van rascando las épocas para decirse los sentidos. Es tal vez una actitud predominantemente intelectual, pero puede no ser así, del mismo modo que el intelectualismo no asegura la conducta ética en el caso de una moral cognitiva. La actitud mística de nuestra época está en correspondencia con la situación que abre la postmodernidad. El yo místico se descarga del ego occidental y queda abierto al juego de sensaciones vivenciales y sus sentidos. Las huellas del misticismo son tan antiguas como el *logos* racional.

Como autores representativos de esta opción pienso en Heidegger y en Wittgenstein. Ambos asumen una idea de destino vinculada a una existencia real y verdadera, es decir, la existencia del ser mortal, del hombre encarando su destino completo, sin excluir lo “negativo”, esto es, aceptando una visión trágica de la vida. Concretamente, la ética de Heidegger hace referencia a la necesidad de prestar atención no a los requerimientos de un espíritu técnico, sino a un destinarse hacia el mundo del sentido. Buscar la medida del habitar humano según la condición de un mortal arrojado en el mundo, un habitar que se entiende como cuidado de lo esencial, un habitar creativo que se abra a las posibilidades de realizar una exégesis contextualizada en la cual el sentimiento de existir queda realzado. Es una ética orientada serenamente hacia la convivencia, intentando elevar lo humano, que debe permanecer por encima de lo racional en tanto que cálculo, en donde lo humano no se desconecta del misterio, sino que al contrario, de él extrae sus sentidos, pues sólo el ser humano es capaz de nombrar los sentidos del existir. Sin su voz no habría mundo.

De manera parecida, Wittgenstein, quien “usa casi como sinónimos términos tales como los de ética, estética, mística, trascendental, sentido del mundo, Dios, religión...”, piensa que este gesto, este verbo, que se proyecta interrogando, según esa señalada multiplicidad de “funciones”, hacia la búsqueda de sentido, consiste esencialmente en embestir los límites del lenguaje, de ese lenguaje propio que necesariamente debe coincidir con el horizonte de la época. Por otro lado, al asumir que “Estos cuatro rasgos (mística en el límite del lenguaje y el silencio, vivencia angustiada y culpable, clarificación conceptual y sentido ético), más allá y muy por encima de lo teológico-dogmático-ritual, es decir, de lo religioso duro de la iglesia –que manifiestamente despreció siem-

pre—, componen la base general de entendimiento de la cuestión religiosa en Wittgenstein”, podemos establecer que en su relación con el misterio está implicada la totalidad de su ser.

En sus primeros escritos, acerca de lo místico no se puede hablar: “És clar que l’ètica no es pot expressar. L’ètica és transcendental. (Ètica i estètica són u)”, pero, posteriormente, admite que se puede expresar, si no en un lenguaje argumentativo, sí en un lenguaje que incluya mitos, leyendas, nuevos conceptos, etc. Lo que acabó señalando es que el carácter de la reflexión puede, según una motivación más terapéutica, quedar fijado en nuevas construcciones simbólicas que operan como explicaciones. De esta manera la ética sigue vinculada al misterio, a lo inaccesible e innombrable, pero puede entrar en la expresividad. Luego, a nivel práctico, su ética es una actitud que, al modo de Heidegger, persigue una medida humana, un verbo vivido que reúne los hechos y les da valor contextual y transcendental a la vez. Contextual, porque está sujeto a la interpretación de un sujeto que es límite de su mundo, y transcendental, porque no puede desligarse del misterio, del carácter inconcluso de los sentidos asignados.

En ambos se está señalando una proyección antropológica hacia la búsqueda de sentidos, una actitud interrogante que es consustancial a lo humano. Una actitud en donde el hacer técnico es posterior a una vitalidad orientada hacia el sentido. El subjetivismo de Nietzsche también es una proyección hacia un modo de pensar y sentir la vida en tensión con la espiritualidad técnica. Finalmente, Habermas coincide con la necesidad de sustituir el predominio de la racionalidad instrumental por una comunicativa. La más clara diferencia entre este último y los primeros es que se mantiene más cerca de la racionalidad social. Por ello, la autonomía que propugna destaca más lo racional que lo sensible. En cambio, los primeros lo hacen a la inversa. Todos ellos, en definitiva, caminan por la misma calle y en la misma dirección. Nietzsche por una acera, Habermas por la otra y Wittgenstein y Heidegger por la calzada. Reunirlos en una misma mirada interpretativa permite detectar, por un lado, que sus diferencias hablan de predominios determinados y que, reunidos, ofrecen una visión antropológica más completa.

Quisiera aventurar, a partir de estas diferencias y semejanzas, la posibilidad de optar por una ética antropológica que incluya estas tres alternativas. Una ética que reconozca vías distintas y necesarias, pero insuficientes al ser consideradas por separado. Una ética que, sin embargo, en su conjunto continúa siendo insuficiente, pues supone tres

vías trenzadas que se proyectan inacabadas, siempre inconclusas, mientras haya hombres formándose, mientras haya tiempo cultural. Intento señalar una actitud anterior a la argumentación, una disposición que sea verbo y que viaje en el trenzado que reúne las opciones y, a la vez, reúna la apertura múltiple del individuo. Con ello, la verdadera realidad, la múltiple, tanto humana como social, puede ser considerada. Así, la ética se convierte en algo que se vive al interior de esa tensión que conecta al ser humano con su mundo, aquella tensión que lo ha convertido en humano y lo mantiene en esa condición.

Desde esa tensión, siempre polémica, brota el alma, la interioridad, el espíritu o la conciencia. Esa alma que se hincha como exterioridad interiorizada para dar cuenta del mundo, a saber, la exterioridad de esa interioridad que crece a soplos de lenguaje. Un mundo sin interpretar que reclama dominio a un hombre entendido como una sobreabundancia de pulsiones (Gehlen); interioridad de una realidad humana que viaja sobre la historia del género humano abierto hacia la sociabilidad y hacia la agresión, pero habiendo saltado por encima de la inflexibilidad del control innato, es decir, después de hacerse cultural (Eibl-Eibesfeldt); conciencia alcanzada por un ser que primero fue “sintiente” y luego pensante (Humphrey); espíritu que con el tiempo se confundió dejando fuera su personalidad al diseñar la objetividad del mundo (Schrödinger).

Reuniendo, ahora, las distintas líneas de especulación: diagnóstico de la época, vías éticas aunadas y localización del acontecer del alma, podemos sugerir que la identidad que mejor navega en estos mares es la biográfica, la que se configura narrativamente. Esta identidad es biográfica para el analista que observa, para el intérprete que intenta dar cuenta de la forma posible del ser de los individuos. Sin embargo, para el propio individuo que se relata a sí mismo, esta identidad es autobiográfica, él con su lenguaje, con sus recursos narrativos, se da forma, se inventa imaginariamente como sucesión de hechos inconclusos y como instancia que posee la profundidad de un alma única. Se narra, y cuando va cobrando forma, incorpora el mundo del nosotros. Por eso en cada vivencia asume que “La auténtica coordinación de los seres humanos se produce como resultado de ser cada cual una especie de círculo lingüístico y de que estos círculos se tocan y se amalgaman constantemente”.¹

¹ H.G. Gadamer, *Verdad y método*, vol. II, Salamanca, Sígueme, 1992, p. 224.

Se narra, y mientras hace y rehace el andamiaje que lo explica como singularidad, va contestando a interrogantes de todas las generaciones, vivenciados en todos los tiempos; va dando respuestas, con distintas palabras, a una similar y eterna inquietud humana. La identidad debe sus formas cambiantes a un consumo constante de existencia mundana también cambiante, pero las preguntas y las respuestas que persigue sólo son *re*-pronunciadas por su andar, sólo pueden ser concretadas en su aliento. Las preguntas siempre son las mismas, pero en singulares respiraciones: “Por cierto, la paradoja de que exista progreso, y sin embargo no exista, en ninguna parte es tan tajante como en la historia de la filosofía, lugar natal de la idea de progreso. Por forzosas que puedan ser las transiciones, mediadas por la crítica, de una auténtica filosofía a otra, sigue siendo dudosa, sin embargo, la afirmación de que en ellas –Platón y Aristóteles, Kant y Hegel, o, incluso, toda la historia de la filosofía– haya existido progreso”.²

Identidades biográfica o autobiográfica, pero contextualizadas en el cruce del espacio físico, del tiempo propio y el tiempo cronológico, es decir, en el encuentro del hombre y su época. Allí, localizados en el hombre real, no en el platónico, sino en el más cercano al hablar de los poetas trágicos, la biografía o autobiografía narrativa recoge el mundo real y el de las apariencias en una vitalidad que viaja entre el nacer y el morir. Viviendo, “el hombre es portador del misterio de la vida, que a su vez transporta el misterio del mundo”,³ pero, simultáneamente, se asoma el misterio de la muerte que, como reverso de la vida, también participa en las vivencias vehiculadas e interpretadas bajo el paradigma autobiográfico. Mientras pueda caminar, caminará hacia el interior de sí, que es el interior del mundo. Caminando entrará en ese juego de interiores que sólo pueden diferenciarse cuando cada cual sienta su propio aliento contrastándose con el aire. Caminar con pausas, con extravíos, con giros e incertezas, caminar al completo, untarse de acontecimientos mundanos y dejar ir el aliento individual sobre ellos, en definitiva, caminar respirando hasta hacerse con una “identidad”. Esto en la coyuntura actual significa darse cuenta de que: “La reflexividad de la modernidad alcanza al corazón del yo. Dicho de otra manera, en el contexto de un orden postradicional, el yo se convierte en un proyecto reflejo. [...] en las circunstancias de la modernidad, el yo alterado deberá ser explorado

² Th. Adorno, *Consignas*, Buenos Aires, Amorrortu, 1993, p. 44.

³ E. Morin, *El hombre y la muerte*, Barcelona, Kairós, 1994, p. 373.

y construido como parte de un proceso reflejo para vincular el cambio personal y el social”.⁴

Más allá de las discusiones en torno a una modernidad inconclusa o superada, podemos admitir que las actuales condiciones culturales reclaman una identidad que contemple la clara conciencia de individualidad, la pluralidad de sombras humanas que se corresponden a la multiplicidad de paisajes que ofrece el horizonte actual, y que todo ello sea recogido de acuerdo con el movimiento vital que mantiene vivo ese complejo juego de relaciones. La identidad es un verbo intentando nombrarse como sustantivo; la identidad es un intento, empeño que no puede pronunciarse sino como biografía o autobiografía: “La identidad del yo no es un rasgo distintivo, ni siquiera una colección de rasgos poseídos por el individuo. Es el yo entendido reflexivamente por la persona en función de su biografía. Aquí identidad supone continuidad en el tiempo y el espacio: pero la identidad del yo es esa continuidad interpretada reflejamente por el agente”.⁵

Caminar y narrarse, buscar sin encontrarse plenamente, relatarse pero dibujándose contra el silencio, creer y descreer, hacerse y deshacerse, creerse acabado o inabado, vivenciarse o dejarse vivir, calzarse o descalzarse, decirse o dejar decirse, opción entre opciones, acopio inconcluso de vías, intersticios, impulsos, sentimientos, pensamientos, pasiones, deseos... ser humano en tránsito. Caminar y narrarse, verbo que quiere degustar con libertad su aliento; hálito con el que cada cual se crea y soporta. ¿Pero, para qué? Para dar con su tono singular, para dar con su medida más cómoda, más adecuada a su lenguaje, esto es, a su vida. ¿Para ser feliz? En principio sí, pero la veracidad individual puede dar tantos pensamientos como requerimientos planteo cada cual a sus vivencias: “Solamente son felices quienes no piensan nunca, es decir, quienes no piensan más que lo estrictamente necesario para vivir. El pensamiento verdadero se parece a un demonio que perturba los orígenes de la vida, o a una enfermedad que ataca sus raíces mismas”.⁶

Esto no tiene por qué ser necesariamente así, pero entre todas las cosas que sugiere hay una que vale la pena considerar: el pensamiento es hijo de la vida que se pronuncia en la voces humanas. Cabe, entonces, preguntar de acuerdo con una racionalidad, a una sensibilidad apro-

⁴ A. Giddens, *Modernidad e identidad del yo*, Barcelona, Península, 1995, p. 49.

⁵ A. Giddens, *op. cit.*, p. 72.

⁶ E.M. Cioran, *En las cimas de la desesperación*, Barcelona, Tusquets, 1991, p. 75.

piada al proyecto humano, al proyecto inacabado que viene viajando del animal a lo humano. Cabe reaprender a interrogarse poéticamente sobre la *ratio*, o, en otras palabras, reinterpretar éticamente nuestra racionalidad tan exageradamente técnica.

Constatamos que la época reclama una identidad compleja, narrativa y reflexiva, que sea capaz de conjugarse con un mundo abierto a la sobreabundancia de discursos en correspondencia con las coordenadas de la sociedad postindustrial. Y constatamos que en cada nueva época que ha trazado la historia, la disyuntiva parece ser la misma: dejarse arrastrar por el movimiento de un pensamiento técnico o buscar su contrapunto en un pensar poético. Dicha disyuntiva apunta a un problema de fondo y fundamental: a la irracionalidad que conlleva el llamado proceso de racionalización que, desembocando en nuestra época, muestra un estado generalizado de apatía, de deslegitimidad institucional, de inestabilidad social, de una disolución de horizontes que daban sentido e ilusión de comunidad. Este conjunto de fenómenos ponen a la individualidad bajo una presión difícil de administrar. Dentro de este cuadro, lo técnico parece ser lo más boyante, lo que no cae en crisis. Lo técnico, convertido en horizonte y destino, sujeta apropiándose los sentidos de las vivencias. En ellas parece estar el punto de apoyo más estable para la destinación de los individuos. ¿Será esto suficiente? Nunca lo ha sido.

Platón asignó a la educación una función central dentro de su proyecto de Estado. Se trataba de un proyecto. Ahora se trata de pensar qué función debe desempeñar la educación y, concretamente, el educador, en el marco de una sociedad sumida en el túnel de la aceleración. La respuesta no es inmediata, pero pensar y repensar funciones y roles parecen ser los primeros pasos para asimilar la inestabilidad que se deriva de esa aceleración. Estos cambios de velocidades, leídos en clave sociológica, significan la presencia permanente de una situación de crisis.

La adolescencia, se dice, hoy se prolonga más allá de los 25 años. ¿Síntoma de qué es esto? La afirmación es en sí misma el reconocimiento de deterioro, y debería ser, a la vez, el reconocimiento de una responsabilidad del sistema educativo y de cada uno de los educadores. Pero la responsabilidad es sólo parcial en lo que se refiere a los síntomas (la adolescencia es solamente un ejemplo), y es sólo parcial porque los individuos viven sumergidos en campos de influencias, uno de los cuales es el sistema educativo, y al parecer, ya no el más influyente. La responsabilidad es, entonces, de todas las instituciones, la que mantiene

el tejido social y lo aviva. Sin embargo, puertas hacia adentro, en la conciencia de cada educador, en el aula, en su medio de intervención, la responsabilidad y el desafío que le requiere apunta a su capacidad de dar con los elementos y los métodos que generen un contrapeso al predominio de lo técnico. En ese equilibrio, sintetizado en la conciencia de cada individuo, tendrá cabida la dignidad que, según el lenguaje moderno, posee y define a todo ser humano. Educar para dignificar quiere decir formar, cultivar a cada individuo en sus riquezas nacientes, llevarlo hacia un desarrollo amplio y completo. Educar exclusivamente el espíritu técnico significa quedarse en la mera instrucción.

Constatamos estar situados en una época de crisis, a la cual hay que responder con un pensar crítico. Pero el pensar mismo estará en crisis mientras no se descubra atrapado en el caudal técnico. Este es un primer atisbo para caminar hacia una conciencia de dignidad y de dignificación. Pensar es lo que define la especificidad humana, y pensar sensible y apasionadamente, podríamos decir, es florecer como humanos, es comenzar a escarbar hacia el sentido del hacer humano. Barruntar un nuevo pensar empieza por saber dentro de qué y cómo pensamos. Después podremos pensar el para qué del educador en tiempos de crisis. Sin este ejercicio, tan connatural a los humanos, no podremos avanzar hacia una sociedad que deje tras de sí su gestión tutelar sobre individuos instruidos.

A partir de este momento, y de modo general, la reflexión discurrirá por el ámbito de la educación, pero un buen entendedor sabrá que esto es insuficiente. Incluso es insuficiente *re-pensar* si no nos *re-hacemos*, si no intentamos traer los sueños a vigiliass o, dicho de otro modo, todo es insuficiente si no nos elevamos, si no nos enderezamos, un poco más, desde el mono hacia lo sagrado.

La reflexión debe moverse en varias direcciones. Primero hacia la época, dar con su diagnóstico, luego hacia la función de la educación y del educador, hacia la educación como institución y hacia el educador como rol, pero también como vitalidad existente y, finalmente, hacia el destinatario de la institucionalización y de la formación. Reflexionar acerca de la crisis de la época es comprobar que los roles están en crisis, que es necesario readaptar la funcionalidad a nuevos requerimientos. El discurso se nos abre en dos, por un lado habla del educador y por otro del educando, pero no se explican por separado.

El educador ha de tomar distancia respecto de esa funcionalidad, aparentemente neutral, atada a la instrucción, para ir en busca de ese

intento de despertar y avivar a ese individuo expectante que se sienta detrás de su rol de estudiante. Crear los espacios que permitan que se expresen los matices de cada espiritualidad, pues en ese despliegue, sólo en ese despliegue singular, se puede intentar la formación, no en los resultados de una instrucción, que sólo señalan los grados de adaptación del estudiante al medio educativo. La instrucción, con su unidireccionalidad, satura los poros por los cuales el estudiante intenta tomar contacto con el mundo, en este caso, a través de sus discursos. Esa unidireccionalidad se debe invertir, como primer paso de ese tomar conciencia de la necesidad de un nuevo pensar. Esto, que sucede inicialmente en el educador, puede pasar al estudiante a través de una actividad que vincule el mundo a su localización como individuo, es decir, que se descubra en posesión de un mundo elaborado a partir de su conciencia lingüística, un mundo que le tiene a él por centro. Esa inversión significa salir al encuentro de las temáticas, de los saberes que participan de la transmisión, salir a su encuentro conservando el sello de cada individualidad, y no esperar que la avalancha de palabras caigan sobre él fijándolo en la pasividad. Invertir la dirección de la transmisión quiere decir hacer pausas para que cada estudiante diseñe las rutas, abra caminos en el territorio de los discursos ofrecidos; que pueda ir degustando los sabores y los sinsabores del camino hacia el conocer. Hacer pausas, entonces. Pausas en la manera de gestionar la instrucción para que se convierta en formación, hacer pausas para que el estudiante se reencuentre con lo connatural a su condición, no la de estudiante, sino antes, con la de un ser que viene construyéndose un mundo, esto es, una interioridad exteriorizada.

Todas estas miradas fragmentarias sobre el contexto educativo pueden agruparse bajo una sola preocupación: que un mundo cada vez más complejo y amplio no asfixie a un ciudadano sorprendido que no alcanza a sospechar qué está ocurriendo. Es preciso repensar la gestión de la instrucción, para reorientarla hacia la formación intelectual y también del carácter. Dejar aprender implica la seriedad de exigir que el recorrido hacia el conocimiento lo realice el propio estudiante, en el mismo momento en que fabrica su sello singular. Dejar aprender para un mundo más humano exige poner en la balanza, de manera más racional, un pensar técnico y un pensar poético. Formar un pensar abierto y creativo, un carácter templado y sensible, moldeados con lo técnico y lo poético, es ir en busca del ciudadano no-masa.

Bibliografía

- Adorno, Th., *Consignas*, Buenos Aires, Amorrortu, 1993.
- Cioran, E.M., *En las cimas de la desesperación*, Barcelona, Tusquets, 1991.
- Eibl-Eibesfeldt, I., *Amor y odio*, Barcelona, Salvat, 1995.
- , *Biología del comportamiento humano*, Madrid, Alianza, 1993.
- Gadamer, H. G., *Verdad y método*, vol. II, Salamanca, Sígueme, 1992.
- Gehlen, A., *El hombre*, Salamanca, Sígueme, 1987.
- Giddens, A., *Modernidad e identidad del yo*, Barcelona, Península, 1995.
- Humphrey, N., *Una historia de la mente*, Barcelona, Gedisa, 1995.
- Morin, E., *El hombre y la muerte*, Barcelona, Kairós, 1994.
- Nietzsche, F., *Más allá del bien y del mal*, Madrid, Alianza, 1986.
- Reguera, I., en Wittgenstein, L., *Diarios secretos*, Madrid, Alianza, 1991.
- Sadaba, J., *Lenguaje, magia y metafísica. (El otro Wittgenstein)*, Madrid, Libertarias, 1984.
- Schrödinger, E., *La naturaleza y los griegos*, Barcelona, Tusquets, 1997.
- Taylor, Ch., *La ética de la autenticidad*, Barcelona, Paidós, 1994.
- Wittgenstein, L., *Tractatus lógico-philosophicus*, Barcelona, Laia, 1989.

EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA

Emilio Zebadúa

Es un honor muy especial para mí poder dirigirme a ustedes, al lado de tan distinguidos especialistas en materia de educación, comprometidos con el desarrollo cultural democrático en vísperas del siglo XXI.

Aprovecho la oportunidad en el marco de este Foro sobre Educación Cívica y Cultura Política para describir –a grandes rasgos– lo que el Instituto Federal Electoral, a través de la Comisión de Capacitación Electoral y Educación Cívica, ha venido reflexionando y planteando en esta materia a lo largo de este año.

Según la ley (Código Federal de Instituciones y Procedimientos Electorales, artículo 69), son fines del Instituto, entre otros: contribuir al desarrollo de la vida democrática, asegurar a los ciudadanos el ejercicio de sus derechos político-electorales, llevar a cabo la promoción del voto y coadyuvar a la difusión de la cultura democrática, así como velar por la autenticidad y efectividad del sufragio. El artículo 41 de la Constitución Política establece que el Instituto Federal Electoral tiene bajo su encargo, en forma “integral y directa”, las actividades relativas a la capacitación y a la educación cívica.

En este marco legal, desde su creación el IFE ha elaborado diversos programas en materia de educación cívica, atendiendo fundamentalmente a la población infantil y juvenil inscrita en el sistema de educación formal, y a necesidades de formación y difusión dirigidos a públicos atentos al acontecer político y con conocimientos especializados en temas de cultura política, especialmente en la esfera académica.

Sin embargo, y dada la nueva naturaleza ciudadana del Instituto y su carácter autónomo, resulta necesario evaluar el contenido de dichos programas así como las estrategias empleadas para acceder a sectores más amplios de la población. Es necesario, además, crear formas y prácticas que permitan la participación de partidos políticos, de agrupaciones políticas nacionales y de la sociedad civil en su conjunto en la definición y difusión de los programas de educación cívica que impulse el IFE.

En este proceso de análisis y diseño de una nueva estrategia en materia de educación cívica, hemos elaborado una serie de líneas conceptuales y prácticas que antes de concretarse en una propuesta definitiva, es necesario y congruente que los actores sociales expresen su opinión y nos ayuden –con su experiencia y conocimiento– a enriquecer los trabajos de la Comisión de Capacitación Electoral y Educación Cívica del Instituto Federal Electoral.

Con ese propósito, en este sentido les adelanto una serie de planteamientos conceptuales que se derivan de un estudio amplio y comprensivo sobre la teoría y la práctica de la educación cívica que ha venido realizando el IFE en los últimos meses.

La formación ciudadana no puede plantearse como un imperativo abstracto y, al mismo tiempo, válido para el ejercicio de la ciudadanía en cualquier lugar y tiempo. Es necesario referirla, más bien, a los valores y competencias necesarios para interactuar públicamente en una sociedad y en un momento histórico determinados. Diferentes “situaciones ciudadanas” propician y demandan diferentes orientaciones educativas. De ahí que es importante referir el proceso de construcción del modelo educativo cívico al nuevo contexto democrático del país. Un contexto que es, a su vez, resultado de un proceso profundo de cambio en todos los ámbitos de la vida –económica, social, política y cultural– y que se remonta, probablemente, a las últimas dos décadas.

Hasta ahora, sin embargo, el núcleo de la perspectiva de educación cívica que ha promovido el Estado ha tenido y tiene como propósito general conformar las condiciones mínimas de igualdad social y unidad cultural a través de un lenguaje común, mediante un sistema escolar obligatorio, gratuito y uniforme. Su propósito educativo ha sido inculcar valores comunes asociados a la nacionalidad a través del conocimiento objetivo de la historia patria, de la geografía, de las instituciones sociales y del entorno social. Dentro de ellos, el lugar preponderante corresponde a la enseñanza de la historia nacional.

Su orientación y propósitos están esencialmente vinculados a un concepto amplio sobre lo que debe entenderse como “ciudadanía *nacional*”, dentro del cual ha resultado preponderante el fortalecimiento en el educando de “la conciencia nacional y el amor a la patria”.

Este enfoque, sin embargo, adolece de una carencia o limitante doble: no coloca en un lugar central la formación práctico-moral, ni está enfáticamente orientado a la democracia. La formación que postula se dirige al aprendizaje de contenidos y no al desarrollo de capacidades éticas. En este sentido, la democracia es reducida a un contenido entre otros.

Por esto, es válido preguntarse: ¿cuáles han sido los resultados del civismo gestionado por el Estado? Ante todo, es necesario recordar que su propósito ha sido la conformación del Estado-nación y no de la democracia; se ha propuesto la formación de una ciudadanía nacional y no de sujetos democráticos. Esto es válido, tanto para el siglo XIX, como para la era actual.

El modelo educativo del Estado ha sido deficitario en promover la confianza en la participación política y el conocimiento de la democracia y sus mecanismos. A fin de cuentas, este nuevo contexto político surge recientemente y, en forma extensa, no ha alcanzado al propio Estado y a su modelo educativo.

Es importante recalcar, por otra parte, que los logros y realizaciones del sistema escolar están a la vista: se creó un sistema educativo y se consolidó un modelo racional que norma la práctica educativa. Por ello, la incertidumbre sobre la calidad y la pertinencia de la formación de los futuros ciudadanos enfrenta al Estado con sus propios logros.

Dicho esto, es importante subrayar que la mayoría de los ciudadanos futuros no han tenido necesariamente acceso a una experiencia práctica de la actividad política, y una de las necesidades primordiales el día de hoy es precisamente proporcionar algún tipo de iniciación a los procesos de una democracia participativa.

La existencia de ciudadanos informados, que piensan y participan, es la mejor garantía para la democracia; la ciudadanía no puede ser vista únicamente como una serie de derechos abstraídos de la práctica cotidiana. No se debe plantear la formación de un sujeto moral en abstracto, sino la formación de un sujeto capaz de acción; un actor que conoce, toma conciencia y participa. En suma, la ciudadanía no debe concebirse con un carácter estático, sino como una práctica en torno a derechos e intereses sociales específicos.

A partir de estos planteamientos iniciales, la formación ciudadana puede ser entendida como un proceso que requiere aprendizajes práctico-morales, cognitivos y legal-constitucionales. Es decir, requiere: a) aprender a plantear discursivamente y resolver prácticamente problemas morales; b) aprender a deliberar, a suspender el juicio y a acordar con base en la mejor razón; c) aprender a convivir con otros en el medio y con el recurso abstracto del derecho.

Formarse como ciudadano democrático significa reconocerse como libre e igual a los demás y saber entenderse y establecer acuerdos con ellos para la convivencia política y social. Es también reconocerse como un actor protagonista de la vida pública, tanto en el contexto inmediato, como en el más amplio del mundo en que se vive.

Para lograr estos dos objetivos, se requiere simultáneamente estar en dos circuitos de comunicación: el de la información y el de la opinión pública, con el fin de tener elementos para deliberar y concertar con otros ciudadanos sobre los asuntos públicos, y el del espacio comunitario que permita colectivizar los marcos de comprensión y actuación sobre esos asuntos para ir encontrando cuáles son las decisiones y las acciones más congruentes con la propia identidad ciudadana.

Tomando en cuenta estos propósitos y mecanismos, se pueden tomar ciertos postulados como punto de partida para una reconceptualización de la educación cívica:

- Un ejercicio ciudadano que consolide las reglas y las instituciones democráticas, como mecanismo fundamental para el desarrollo político.
- El reconocimiento del papel que juegan en el desarrollo y la acumulación de la conciencia política las experiencias individuales y organizadas de los ciudadanos.
- La necesidad de articular lo que los ciudadanos saben y reconocen en el marco de su experiencia e interés a la vida social, con un saber más estructurado y generalizado que les permita reconocer las necesidades e intereses de otros grupos de ciudadanos, para así incorporarse eficazmente a la discusión y actuación sobre la vida pública nacional.
- La promoción del diálogo sobre los valores, conocimientos y procedimientos para manejar los asuntos públicos.
- La incorporación decidida a los programas de formación de la dimensión ética del ejercicio de la ciudadanía y la democracia, con un enfoque práctico-moral.

- El fortalecimiento, como premisa básica de la formación democrática, de la disposición a incluir a los demás como “legítimos otros” en todos los órdenes de la vida pública. Para ello, se debe reforzar el diálogo y la razón como formas de creación de consensos.
- La organización de contenidos (conocimientos, valores y competencias a aprender) en bloques programáticos. El primero dedicado a proporcionar un sustrato mínimo de contenidos ciudadanos, generalizables para toda la población. El segundo orientado a cubrir las necesidades e intereses específicos de los diversos estratos de ciudadanos.
- La articulación del esfuerzo de formación cívica como el que promueven las organizaciones ciudadanas y sociales en campos diferentes al electoral.

Con base en estos postulados conceptuales, el IFE pretende elaborar una propuesta en materia de educación cívica que refleje e incorpore los avances que en la práctica y la cultura política se han registrado en el país en las últimas dos décadas. Ésta muy bien puede ser la contribución que el IFE –en su carácter autónomo y ciudadano– haga al desarrollo democrático de México en el largo plazo.

La idea central es establecer mecanismos de cooperación y articulación de tareas conjuntas que permitan, a partir de las distintas experiencias de las organizaciones sociales y del trabajo operativo del IFE, la elaboración de una gran estrategia nacional que aglutine y potencialice los esfuerzos, energías, recursos e iniciativas que se llevan a cabo en educación cívica. No se trata simplemente de nutrir la estrategia del IFE en la materia, sino de abrir un espacio de interacción que dinamice la relación del IFE como organismo de Estado, y redunde en planteamientos, estrategias y productos que incidan de manera directa y permanente en la conformación de una cultura democrática acorde con las distintas realidades regionales, sociales, étnicas, de género y de edad que coexisten en el país.

Para ello, la Comisión de Capacitación Electoral y Educación Cívica del Consejo General del IFE ha planteado ya varios ejes de trabajo en esta materia para la definición de su propia estrategia y programa.

El primer eje plantea la necesidad de incorporar más ampliamente a los contenidos educativos del sistema formal los elementos básicos del ejercicio de los derechos ciudadanos, revisando el modelo pedagógico en esta materia. En cuanto a los grupos que se encuentran fuera del

sistema educativo formal, es necesario diseñar estrategias específicas que atiendan sus ámbitos particulares (rural, urbano, por género o edad), siempre en torno a la promoción de los derechos ciudadanos y la cultura cívica.

Un segundo eje integrador es el combate a los medios y prácticas que atenten contra la libertad, el secreto y la autenticidad del sufragio, una de las principales garantías sujetas al cuidado y patrocinio del Instituto. Esto se refiere a la compra y coacción del voto como práctica que subsiste en diversas regiones del país. Una de las principales razones de esta violación a la ley es la ignorancia de los derechos políticos más elementales. Resulta urgente, por lo tanto, incidir en los niveles de participación promoviendo el voto libre y secreto y la defensa de los derechos civiles a través de programas específicos que atiendan las peculiaridades de cada región. En forma análoga, es necesario elaborar un programa para el abatimiento del abstencionismo, fenómeno que persiste incluso entre las altas capas de la sociedad y en algunos lugares del país.

El tercer eje de propuestas se constituye por la necesidad de crear programas de educación ciudadana que atiendan a grupos específicos de la población, con base en sus necesidades y características particulares. Destacan aquéllos dirigidos a: 1) niños y jóvenes como sujetos de la educación formal y, sobre todo, como futuros ciudadanos; 2) mujeres, dados los rezagos que todavía encuentran amplias capas de la población femenina para acceder al pleno ejercicio de sus derechos ciudadanos; 3) indígenas, debido a la situación geográfica y socioeconómica, de gran heterogeneidad y relativo aislamiento en que se encuentran sus comunidades, lo cual dificulta su integración al proceso formal de desarrollo democrático del país, y 4) otro sector que requiere de una atención particular es el de los ciudadanos discapacitados.

El cuarto eje tiene que ver con la propia conceptualización de lo que debe entenderse por educación cívica en la actualidad. Destaca la propuesta de establecer dicha conceptualización a partir de la noción de educación ciudadana, entendida como el conjunto de comportamientos y nociones individuales y sociales cuyo sustento sea el ejercicio pleno y el respeto de los derechos ciudadanos. Se requiere introducir como ejes fundamentales de una concepción actualizada y moderna de la educación cívica en México el pluralismo y la democracia.

Ello lleva, inevitablemente, a concebir con mayor precisión diversos contenidos sobre derechos, ciudadanía, democracia, e instrumentos para

emitir el voto, entre otros contenidos de programas que a su vez requieren un nuevo tratamiento metodológico que garantice su eficacia.

Un quinto eje gira en torno a la necesidad de difundir información suficiente sobre aspectos que podrían parecer tan elementales como “para qué sirve el voto”, “qué es un diputado”, “procesos electorales”, “obligaciones de las autoridades”, etcétera. En esta dirección apuntan varios planteamientos que señalan la enorme disparidad que existe entre los distintos niveles de desarrollo de cultura política en el país, lo que genera la pertinencia de enfocar con mayor precisión el tipo de auditorio al que se está hablando.

El sexto eje tiene que ver con la incorporación sistemática de los medios de comunicación en la promoción de los valores, prácticas e instituciones de la democracia a partir de un trabajo de sensibilización en ese ámbito respecto de los beneficios que para todos supone una sociedad mejor educada, participativa y consciente de sus derechos. Se busca con ello no sólo contar con su apertura sino con su colaboración y apoyo en éstas y otras iniciativas, tanto del IFE como de organismos sociales y políticos. En este contexto, es preciso crear un modelo de comunicación propio que, aprovechando las características y potencialidades de cada medio, favorezca la efectiva apropiación de los mensajes cívicos por parte de la ciudadanía.

Finalmente, el último y séptimo de los ejes se vincula con la concepción de ciudadano a que apela el programa y que sugiere un ciudadano informado de sus derechos y obligaciones, capaz de actuar cuando sus derechos se ven comprometidos y con una actitud crítica respecto de la política y la vida ciudadana.

Es con base en estos ejes de trabajo que considero, en conclusión, que el Instituto Federal Electoral –en esta nueva época como entidad de naturaleza ciudadana y carácter autónomo– debe consolidar su actuación como agente promotor, pero fundamentalmente debe convertirse en un espacio de encuentro que multiplique los esfuerzos de otros actores, sin desatender por sí mismo la promoción de una cultura ciudadana. Esta es la meta y el compromiso del IFE en vísperas del siglo XXI.

CIVISMO CONTRA LA BARBARIE

Gilberto Guevara Niebla

El déficit de educación cívica

La revista *Educación 2001* dedicó su edición del mes de octubre de 1998 al tema crucial del civismo. En ella se pueden encontrar documentos, reflexiones y datos relevantes sobre el estado que guarda la asignatura de civismo en las escuelas de México, pero yo quiero llamar la atención de ustedes sobre la sección “Encuesta”, que presenta resultados sorprendentes y, creo, sumamente preocupantes. Se trata de una encuesta nacional que busca ilustrar el estado de nuestra cultura cívico-política. En ella destaca lo siguiente: a la pregunta, ¿cuáles son las principales obligaciones que usted tiene como ciudadano?, sólo el 23% de los entrevistados eligió “respetar las leyes”, como primera opción; otros dijeron que su primera obligación era pagar impuestos, votar, respetar a la patria, etc. Enseguida, el entrevistador formuló este dilema: ¿Usted cree que los ciudadanos deben desobedecer las leyes si éstas le parecen injustas o deben obedecer siempre las leyes?; el 59% se inclinó por lo primero, es decir, desobedecerlas si les parecen injustas. Y enseguida preguntó: Dígame qué es lo más común que hacen los mexicanos, ¿obedecen siempre las leyes o desobedecen algunas cuando éstas les parecen injustas o arbitrarias? El 86% opinó lo segundo, es decir, que los mexicanos las desobedecen si les parecen arbitrarias.

Hace cinco años, en una encuesta nacional que realizó el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, sólo el 33% se inclinó por la opinión de desobedecer la ley si ésta no correspondía a sus intereses. Pero no son necesarias las encuestas para confirmar que en México existe una

cultura cívica gravemente contaminada por el desacato a las normas: lo vemos todos los días, a todas horas, por cualquier rumbo de nuestra ciudad o por cualquier región del país. Basta salir de casa y ver sobre la calle los autos formados en doble fila; los “micros” desplazándose a toda velocidad por el carril de alta velocidad; los policías absteniéndose de castigar a los transgresores y pidiéndoles, a cambio, “mordida”.

Basta leer la prensa para enterarnos de crímenes espeluznantes y fenómenos perturbadores, como el hecho de que algunos jueces liberan a delinquentes que han sido capturados *in fraganti*, o barbaridades como la que observamos en 1993, en que los legisladores aprobaron una norma, la Ley General de Educación, que no es de aplicación universal (como lo establece la preceptiva jurídica), sino que exceptúa del ámbito de sus sanciones a los miembros del SNTE. ¿Y qué decir de los funcionarios involucrados con el narcotráfico? Pero no sólo el gobierno, la sociedad entera vive un colapso de su civilidad: salga usted a las 10 de la noche por el eje 1, a la altura de la colonia Doctores de la ciudad de México y podrá comprobarlo fehacientemente. La violencia conmueve los cimientos de nuestra convivencia. El aforismo de Hobbes “el hombre es lobo del hombre” no es un lema sin sentido, es una frase que expresa la fatal y triste conclusión a que han llegado muchos mexicanos y, para colmo, en el escenario nacional han surgido dos movimientos guerrilleros que, independientemente de sus banderas, constituyen escuelas permanentes de contracivismo en la medida en que, con su sola presencia en el escenario político, contribuyen a debilitar la lealtad básica del ciudadano hacia las normas que fundan nuestra convivencia.

El sistema político mexicano y el civismo

Se pueden citar otros huecos ostensibles de nuestra cultura cívica que aluden a otros tantos problemas de educación: la apatía política, las conductas egoístas, el consumismo, la injusticia, el racismo, el sexismo, los constantes atropellos a los derechos humanos, etc., pero no cabe aquí hacer un recuento formal de esas lagunas. La situación —¿quién lo duda?— es desastrosa y amenaza con socavar la estabilidad y la cohesión de nuestra comunidad. ¿Cómo explicarnos esta lamentable situación que nos amenaza tan gravemente? Hacerlo es sumamente difícil y complejo, sin embargo, no puede uno dejar de pensar en la naturaleza del sistema de dominación política que cristalizó en México después de la Revolu-

ción: un sistema de Estado fuerte, autoritario, paternalista, que optó por forjar un aparato corporativo de mediaciones sociales pero que nunca aceptó dar al ciudadano el protagonismo central que se le otorga en cualquier democracia. La Revolución Mexicana no produjo democracia, sino un Estado gobernado por caudillos que, más tarde, fue sustituido por un orden institucional, de carácter burocrático. Y como sabemos, la burocracia por definición desplaza a los ciudadanos del poder y desnaturaliza el principio de soberanía.

Este orden burocrático se mantuvo, y permanece, aunque desde hace 30 años comenzó a desquebrajarse bajo el impacto de la movilización ciudadana. Lamentablemente, todavía no podemos decir que disfrutamos de un orden político en donde el ciudadano haya pasado a ocupar el lugar céntrico que le corresponde, pero tampoco sería correcto afirmar lo contrario, que nada ha cambiado y que el antiguo sistema se mantiene incólume.

El civismo en la etapa revolucionaria (1920-1940)

El ordenamiento político que ha regido en México no puede ser ajeno a la educación que se ha puesto en práctica. Examinemos este punto. Preguntémonos, por ejemplo, ¿cuál es el rasgo principal de la personalidad democrática? Es verdad que hay en la actualidad una polémica teórica al respecto (liberales contra comunitarios), pero ajustándonos al concepto tradicional hemos de decir que ese rasgo principal no es la solidaridad o el patriotismo sino, precisamente, la libertad, la autonomía de la persona. “Jamás será exagerado sostener, dice Bobbio, contra toda tentación organicista, recurrente, que la doctrina democrática reposa en una concepción individualista de la sociedad”.

Con esta idea en mente, cuestionemos la educación mexicana. ¿Cuándo el sistema educativo de México se ha propuesto explícita y seriamente como finalidad formar ciudadanos libres, autónomos, críticos, con capacidad para gobernar y no sólo para obedecer? ¿Cuándo? ¿En qué gobierno? ¿Con qué Ley? Nunca, al menos, con la claridad que aquí se dice. En el periodo heroico, fantástico por sus realizaciones sociales, de la escuela rural mexicana, entre 1920 y 1940, la educación fue un instrumento poderoso para la transformación de la sociedad en beneficio del pueblo. La Reforma Agraria y la nacionalización del petróleo no se explicarían sin la acción fecunda de la escuela. Pero, ¿se preocupó ésta por

formar ciudadanos? ¿De qué manera? ¿Qué papel se le asignó en esa época al civismo y en qué consistió ese civismo? Es verdad que dicha materia tuvo un estatuto académico un tanto confuso en la escuela elemental, pero el análisis del programa de civismo que elaboró en 1944 el maestro Rafael Ramírez, connotado maestro por su postura pedagógica y filiación moral, representa e ilustra la orientación general de la política educativa de esa época: los contenidos y los métodos ahí utilizados demuestran que el propósito principal del civismo era forjar una suerte de ciudadano organizado, célula de un organismo, miembro de una entidad colectiva, llámese proletariado, campesinado, pueblo, sindicato o ejido. La ciudadanía era vista por los docentes como una *ciudadanía social*. El curso de Ramírez está lleno de ideas maravillosas sobre el trabajo social, pero no cabe duda que en términos de valores, el valor justicia domina en él, mientras que el valor libertad se encuentra débilmente representado.

El civismo después de 1940

Es verdad que el individuo fue recuperado como fin de la educación en la reforma de 1944 emprendida por Jaime Torres Bodet y que el civismo adquirió, finalmente, un estatuto académico en la primaria y en la secundaria, pero ese estatuto sólo se mantendría hasta 1959, año en que, el mismo Torres Bodet –otra vez secretario de Educación–, decidió desaparecerlo.

En 1972 se estableció en la primaria (y en parte de la secundaria) el currículum por áreas, que eliminó al civismo propiamente dicho, y no fue sino hasta 1992 que nuestra materia volvió por sus fueros en los dos niveles de educación básica. No obstante, habría que observar que durante casi 50 años la formación escolar de ciudadanos (con civismo o sin él) se vio condicionada por estos factores:

- a) No estuvo guiada por una preocupación explícita por la formación de la personalidad moral del alumno. Confundida con la religión, la dimensión moral fue eliminada de la reflexión pedagógica (en otras palabras, se tiró al niño junto al agua sucia de la bañera) y en el currículum dominó una concepción positivista, herencia del siglo XIX (recuérdese a Gabino Barreda), que sostenía que el conocimiento científico era suficiente para formar moralmente a la persona.

- b) La formación escolar de ciudadanos se realizó en una escuela en donde predominaba una concepción formalmente jerárquica de la relación maestro-alumno y una gestión institucional vertical y burocrática. Por añadidura, esa escuela estaba inscrita en un sistema educativo con principios generales centralistas y burocráticos, de tal modo que la escuela se constituyó en México como una institución desposeída, sin ninguna capacidad para tomar decisiones significativas sobre su propio objeto. El ideal de la escuela democrática, pensaba Dewey, es que en ella se ejercite –no como ficción, sino como realidad– la democracia. Este ideal es irrealizable en el caso de una escuela que no tiene nada que decidir, porque todo (contenidos, métodos, materiales, calendarios) se decide fuera de ella.
- c) En tercer lugar, la formación escolar de ciudadanos se realizó bajo la orientación de una filosofíaseudoliberal (seudo, porque jamás se tomó en serio la formación de individuos autónomos), que postulaba la neutralidad del conocimiento y rechazaba en principio la vieja filosofía social de la escuela rural mexicana de los años heroicos, sustentada en valores como la justicia y la solidaridad. De tal modo que lo que antes sobraba (preocupación por la justicia social), ahora faltaba.

Civismo discursivo

Por otro lado, el civismo –cuando lo ha habido– ha sido con frecuencia un civismo discursivo, doctrinario, legalista y/o informativo, que enfatiza el valor del patriotismo y pone fuerte acento en el culto a los símbolos, la repetición de rituales y la evocación de fechas conmemorativas, es decir, no se plantea de manera estructurada la formación de la personalidad moral del ciudadano. No obstante, el elemento central de la virtud cívica son los valores morales, y es alarmante constatar en diversas escuelas la ausencia de algunos valores básicos de la democracia (como la libertad de expresión, la participación, la solidaridad, el respeto y el diálogo). Por otro lado, el civismo ha sido pobre en la primaria y en la secundaria pero, injustificadamente, ha estado ausente de la preparatoria y de los centros superiores de estudio. ¿Cómo se justifica esta ausencia? Yo diría que el fantasma de Gabino Barreda sigue merodeándonos y cohibiéndonos.

El civismo antes y después de la Guerra Fría

Al tiempo que esto sucede, México sufre –como decía antes– la más grave crisis de convivencia de su historia y la barbarie nos asola por todos lados. Este vacío educativo es lamentable y alarmante porque coincide históricamente con situaciones y problemas nuevos que exigen una respuesta elástica, ágil, de parte de los sistemas educativos. Hay, por lo menos, dos conjuntos de circunstancias emergentes que demandan la atención urgente de la educación: a) los efectos revolucionarios que sobre la cultura están teniendo las nuevas tecnologías, y b) los problemas políticos que han surgido a nivel mundial después de la Guerra Fría. Existe un desfase ostensible entre el esquema educativo conservador de la Guerra Fría y las circunstancias políticas emergentes. La orientación del civismo en los países occidentales durante los años de la Guerra Fría se relacionaba con una filosofía educativa fuerte que adoptaron los gobiernos de esos países, la cual proponía conseguir el control social antes que promover la libre participación ciudadana; que promovía intencionalmente el conformismo antes que el juicio crítico; que buscaba alejar al ciudadano de la política antes que educarlo para su ejercicio. Hay dos elementos –decía Aristóteles– que constituyen la esencia de la ciudadanía: la obediencia y el mando. La educación que dominó en los países occidentales durante la Guerra Fría se conformaba con instruir para lo primero, no para lo segundo. Todo, en aras de una estabilidad política que llegó a confundirse con el inmovilismo. En el contexto de la lucha entre las dos superpotencias la política fue vista como algo negativo y las buenas democracias eran las que disfrutaban de mayor estabilidad, aunque esa estabilidad se fundara en la total inconciencia política de los ciudadanos.

El imperativo cívico ante la actual crisis

Esta actitud no puede sostenerse sin que la convivencia democrática se exponga a una catástrofe, pues las circunstancias del mundo comenzaron a cambiar aceleradamente después de la caída del Muro de Berlín. El fin del comunismo liquidó el sistema bipolar y abrió cauce a nuevos desarrollos de la democracia: no sólo se produjo la llamada por Huntington “tercera ola” sino que, al desaparecer la tensión que dominaba al mundo, se comenzaron a producir situaciones sin precedente: la irrupción

inopinada de la llamada sociedad civil; una explosión de conflictos domésticos; el estallido de centenares de guerras de carácter local asociadas a problemas de identidad racial, étnica o religiosa; un resurgimiento de la cultura del prejuicio, etc. De no apelar, con seriedad, a las virtudes cívicas, las instituciones de la democracia seguirán siendo desafiadas y desbordadas por estos fenómenos emergentes. En esta turbulencia hemos visto con asombro como resurgen las formas de expresión política más irracionales, como el fascismo que, con Berlusconi, volvió al poder en Italia y que triunfa electoralmente en países como Francia y Alemania; como el fundamentalismo religioso que se ha extendido por África y Asia, y que dejó de ser un problema exclusivamente árabe y musulmán y está llegando, bajo otras vestiduras, a América Latina. Y, ¿qué decir del resurgimiento del pensamiento mágico en el mundo? La reaparición del espiritismo, la astrología, el esoterismo, los “chupacabras”, de Quetzalcóatl y Huitzilopochtli como deidades que pueblan y gobiernan al mundo de fines del siglo XX, etc. Este fenómeno tiene su contraparte en la declinación de la cultura científica, de la lectura y, en general, del dominio del pensamiento abstracto por el hombre. Junto a esto, han crecido en las esferas académicas (entre las élites del talento) corrientes de pensamiento que combaten, sin ambages, a la razón. Vivimos un regreso a la religión y a la fe, proclaman en son de triunfo algunos de estos ministros de la posmodernidad, sin asumir que el costo de ese regreso puede significar un nuevo desastre para la humanidad.

MESA REDONDA

2

ESTRATEGIAS, METODOLOGÍAS
Y TÉCNICAS PARA LA EDUCACIÓN
CÍVICA EN EL ESPACIO ESCOLAR

EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA*

Rodolfo Ramírez Raymundo

Voy a entrar directamente en materia, en función de que parece que hemos rebasado el tiempo. Primero, creo que la relación entre educación y democracia se ha ido presentando, en los últimos años, como una relación casi imprescindible. En México, una de las principales motivaciones de las reformas educativas en curso –y también en otros países de América Latina– ha sido precisamente la formación de ciudadanos capaces de participar en la vida democrática.

Por otra parte, se reitera la idea de que una condición fundamental para la consolidación de los procesos democratizadores es el acceso de la población en general, pero especialmente de las nuevas generaciones, a una educación de calidad.

Es probable que la reiteración de esta relación entre educación y democracia haya ido estableciendo una fórmula cristalizada, en la opinión pública más activa, que da por hecho que existe una relación automática entre las intenciones políticas y la realidad educativa: aquella que transcurre cotidianamente en las escuelas de educación básica o media.

Este tipo de supuestos, desde luego, parten –y no es ninguna novedad– de la idea simple de que se pueden establecer nuevas prácticas sociales a través, por ejemplo, del dictado, una tradición escolar, y desconoce que las instituciones sociales –y en particular la escuela y los sistemas educativos– son organizaciones vivas, con culturas establecidas, con concepciones y prácticas legitimadas, con jerarquías y relacio-

* Versión estenográfica de la ponencia.

nes de poder vigentes, y que esta situación, que conforma toda una cultura, es difícil de gobernar y de cambiar si no se realizan transformaciones en otros eslabones de la cadena. Esos factores suelen corresponder a las estructuras y modos de operar cotidianamente del mundo político y social.

Creo que tratándose de la inclusión de la formación cívica, de la formación en derechos humanos o de la formación en educación ambiental, es decir, de las grandes líneas de la renovación curricular de los sistemas educativos, se actúa muchas veces sin considerar que la escuela –pese a sus apariencias– no es dúctil ni maleable; que las escuelas, en realidad, son duras de transformar porque en ellas prevalece una cultura predominantemente conservadora, en el sentido más amplio. Es parte de su misión, finalmente.

Lo que quiero decir es que no basta con cambiar el discurso político, que es muy importante, y que tampoco basta con cambiar los propósitos educativos, lo cual es mucho mejor, ni con dotar de nuevos materiales y exhortar a un cambio en las concepciones y prácticas de los profesores. Hace falta mucho más. Es necesario cambiar la gramática de la escuela. Es decir, las reglas y los modos de operar. También es importante relacionarse cotidianamente con la institución escolar, porque a esas reglas y relaciones están sujetos las niñas y los niños que hoy asisten a la escuela.

Creo que esta reflexión puede ser el punto de partida para comentar, así sea brevemente, cuál es el sentido de la reforma educativa actualmente en marcha en México y, dentro de ella, cuál es el papel que desempeña la educación cívica.

Se ha dicho que la inclusión de la educación cívica en nuestro país no es, de hecho, ninguna novedad. Ha estado presente desde la fundación de la misma escuela pública. Los liberales del siglo pasado, en su último tercio, Ignacio Manuel Altamirano entre ellos, establecían con toda claridad que una de las funciones principales de nuestra escuela es formar para la ciudadanía, para la democracia.

Sin embargo, con el paso del tiempo la escuela ha creado una serie de códigos y ritos, en forma de objetivos intraescolares, que la alejan cada vez más de las demandas sociales. Yo creo que a la educación cívica le ha ocurrido algo parecido, como a la expresión escrita. Muchos de ustedes recordarán que sus clases de Lengua consistieron, alguna vez, en llenar planas. Un objetivo formal, que es el de mejorar la letra, sustituyó en este caso, en este ejemplo, al objetivo fundamental de lograr la mejor expresión y uso de la lengua escrita.

En el caso de la educación cívica creo que el objetivo de formar para la democracia, formar en la tolerancia, formar para la discusión abierta, para el respeto a las diferencias, fue sustituido poco a poco por una serie de rituales que todos ustedes conocen y que consisten no sólo en nuestra “ceremonia cívica”, sino también en el aprendizaje de la marcha marcial en los desfiles, en la conservación del orden.

La reforma –actualmente en curso– tiene como propósito fundamental mejorar la calidad de la educación. Pero éste, que es un enunciado general, cobra forma concreta al definir como centro de la acción de la escuela el desarrollo de habilidades intelectuales fundamentales y que, creo, también son la base para una nueva formación ciudadana.

A la escuela primaria se le encomiendan múltiples tareas: no sólo se espera que enseñe más conocimientos, sino también que realice otras complejas funciones sociales y culturales. Frente a esas demandas, es indispensable aplicar criterios selectivos y establecer prioridades, bajo el principio de que la escuela debe asegurar, en primer lugar, el dominio de la lectura y la escritura, la formación matemática elemental y la destreza en la selección y uso de la información. Sólo en la medida en que cumpla estas tareas con eficacia, la educación básica será capaz de atender otras funciones.

A veces se ha señalado que este enunciado puede ser extremadamente limitante. Sin embargo, creo que falta reflexionar un poco acerca de la importancia que tiene y del cambio fundamental que significaría si nuestra escuela básica lograra formar lectores.

¿Por qué? Dice una autora:

Quien aprende correctamente a leer y escribir puede usar esa habilidad para entender el diario, el folleto de la puerta de la fábrica, el libreto de la misa, la receta del pastel o el discurso de los políticos.

Si además de haber aprendido a leer y a escribir, esa persona adquiere nociones correctas sobre el mundo físico y social, podrá interpretar, aceptar y rechazar un mensaje; lo criticará y comparará con sus propios valores religiosos, familiares o políticos.

Ahora bien, quiero señalar con esto que la formación cívica no puede estar al margen. De hecho, tiene como base el logro de los otros propósitos, y quizás el mejor aporte que puede hacer la escuela básica para la formación de nuevos ciudadanos sea justamente lograr su misión principal.

Creo que en el terreno de las reformas educativas frecuentemente se producen muchos extravíos cuando a la escuela se le asignan nuevas tareas, descuidando su tarea fundamental. Si nosotros logramos fortalecer no un aspecto, sino el fundamento de la formación integral, que son el desarrollo de estas habilidades intelectuales y la formación de valores básicos, estaríamos dando un paso trascendental.

¿Cuál es la situación actual de la educación cívica en la escuela primaria? Se ha dicho que se restituyó la asignatura en 1993, tanto en secundaria como en primaria, pero se ha considerado que solamente es un referente para organizar esa serie de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se tienen que desarrollar. Es decir, no se ha contemplado como una asignatura separada del resto, sino como un referente organizativo. ¿Qué quiere decir esto? Que los contenidos de educación cívica se encuentran dispersos, distribuidos en todas las demás asignaturas de la educación primaria, aunque en la educación secundaria podamos afirmar que es un caso bastante distinto.

Se considera, por ejemplo, que al estudiar la geografía de nuestro país o del mundo, los niños y los adolescentes van formando una conciencia de la diversidad, de la necesidad de una relación más responsable entre la sociedad y la naturaleza.

De igual forma, la historia contribuye a la formación cívica. Voy a mencionarles, por ejemplo, que al estudiar las Leyes de Reforma, en particular la que establece la libertad de creencias, se pide a los alumnos reflexionar sobre el derecho a profesar o no cualquier religión y sobre la libertad de conciencia. Al estudiar la Revolución Mexicana, y en particular el trágico final de Belisario Domínguez, se pide a los niños analizar la importancia de la libertad de expresión y discurrir sobre las limitaciones que la dictadura porfiriana imponía a este derecho fundamental.

He mencionado un ejemplo de historia, pero podemos encontrar en el estudio de la lengua o de las ciencias naturales temas relacionados con la diversidad, con la necesidad de un desarrollo sustentable o con la igualdad de géneros.

Es muy importante señalar que a partir de 1992 se ha hecho un impresionante esfuerzo de renovación y distribución de materiales para los profesores y para los niños. El texto *Conoce nuestra Constitución*, por ejemplo, se distribuye desde el pasado ciclo escolar a todos los niños de cuarto, quinto y sexto grados. En él están los derechos fundamentales explicados a los niños.

A los profesores también se les han distribuido materiales sobre educación cívica. Sin embargo, parece que el reto fundamental es cómo transitar de una educación centrada en la información, que sin duda alguna es importante, a una educación cívica de orden actitudinal. La educación cívica tiene que ser, sobre todo, vivencial.

La escuela constituye en sí misma un espacio formativo muy importante para los niños, porque ahí se encuentran con los diferentes, están en igualdad de condiciones. Eso, por sí mismo, y quizás pese a las tradiciones escolares, contribuye a la formación de los niños.

Sin embargo, reconocer la importancia de la escuela en la formación cívica no nos debe limitar y, de hecho, creo que, hoy, es éste el gran reto de las reformas educativas aunque sea difícil de generalizar, puesto que la diversidad de nuestras escuelas es enorme. Creo que es más frecuente encontrar casos donde la práctica cotidiana y las relaciones que se establecen en la escuela fomentan la desconfianza o la indiferencia, antes que la autonomía personal, la solidaridad y la democracia; la asimilación de formas de simulación, antes que el respeto por la legalidad.

Esta forma de operar cotidianamente tiene un efecto mayor que los contenidos educativos explícitos y es necesario transformarla radicalmente. Por ello, el factor de cambio más importante se ubica en el funcionamiento cotidiano y en la gestión de las escuelas, además de la actualización de los profesores, porque la educación en general, especialmente la educación cívica y ética, requieren de la atención de todos los profesores y de los padres de familia en torno a metas comunes.

De otra manera, el alumno recibirá orientaciones distintas e, inclusive, contradictorias. Es decir, si no hay un proyecto común los niños estarán sujetos a distintas orientaciones. Un maestro promueve la obediencia, otro profesor promueve la participación y el niño está sujeto no a reglas claramente establecidas, sino a la voluntad de quien tiene la autoridad en el salón de clases.

En la formación de valores y actitudes influye más la práctica que los discursos o la comprensión de los fundamentos de las reglas y principios cívicos o morales, sin negar la importancia de este conocimiento. La enseñanza declarativa de los contenidos cívicos frecuentemente logra el efecto contrario, sobre todo porque éstos se expresan en aburridísimas clases que a ningún alumno le suelen interesar.

Por eso, el programa establece que el estudio del significado de los valores y sus fundamentos es uno de los elementos que contribuyen a la formación cívica. Sin embargo, ese estudio sólo tiene sentido si cada

una de las acciones y procesos que transcurren en el aula y en la escuela se muestran con el ejemplo y se experimentan nuevas formas de convivencia, cuyas bases sean el respeto a la dignidad humana, el diálogo, la tolerancia y el cumplimiento de acuerdos entre individuos libres.

En este sentido, es importante señalar que la implantación de nuevas relaciones en la escuela pasa también por transformar la estructura del sistema. Creo que éste es, sin duda, un proceso muy complejo, pero la formulación de la reforma educativa parte de la idea de que la escuela y el sistema son reformables, así como se reforma nuestro sistema político.

CULTURA POLÍTICA Y EDUCACIÓN CÍVICA EN ESTADOS UNIDOS

Charles Quigley

Introducción

Ha sido fascinante para mí escuchar a los primeros ponentes de México y de otros países que asisten a esta conferencia. Nuestro Centro para la Educación Cívica ha conducido programas en educación cívica a través de los Estados Unidos desde 1965. En los últimos 20 años hemos estado cada vez más involucrados en intercambios con los educadores cívicos de otros países. Cuando oigo a nuestros colegas de otros países, como ahora, me siento impresionado con lo mucho que nosotros, quienes estamos tratando de hacer avanzar la democracia, tenemos en común. Nuestras similitudes son mucho más grandes que nuestras diferencias. Usualmente tenemos las mismas metas, los mismos programas y los mismos problemas. Las oportunidades que tenemos, como hoy, de intercambiar ideas y experiencias nos enriquecen y son invaluableles.

Uno de los primeros ponentes de México mencionó el problema de la concepción limitada y simplista de los programas de educación cívica que se concentran casi exclusivamente sobre los héroes, fechas nacionales, saludos a la bandera y canciones patrióticas, discursos y versos. Él criticó tales programas por no estar adecuadamente preparados para que los jóvenes piensen críticamente o para que desarrollen otras habilidades racionales y emotivas necesarias para una ciudadanía competente y responsable en una democracia liberal moderna.

Me gustaría que ustedes supieran que no están solos al encarar este problema. La educación cívica moderna en los Estados Unidos fue ini-

ciada a principios de este siglo. Se ha enfocado, en diferentes tiempos de nuestra historia y en diferentes partes de los Estados Unidos, a diversas prioridades y metas. Éstas se han centrado en programas de adoctrinamiento político similares a aquellos descritos por nuestros colegas mexicanos: la “americanización” de inmigrantes y la estructura formal y las funciones del gobierno. Una de las críticas más comunes a estos programas fue que no se enfocaban a las realidades de la historia política y a los problemas contemporáneos y que eran aburridos. Como resultado, desde la década de 1960 muchos educadores han retomado alguna forma de educación cívica. Usualmente se ha omitido una atención explícita y sistemática a la educación cívica, en cambio, se adoptan programas sociales que buscan desarrollar buenos ciudadanos, pero que muy frecuentemente quedan lejos de esa meta.

Durante el mismo periodo, muchos de nosotros en el campo de la educación cívica hemos tratado de desarrollar nuevas aproximaciones a ésta, incluyendo nuevas metodologías que son más convenientes para ayudar a los estudiantes a conocer las demandas de la ciudadanía contemporánea. Esos programas han sido diseñados para incrementar la comprensión de los estudiantes de su herencia democrática y para fomentar el desarrollo de competencias y responsabilidades cívicas. Los problemas que hemos tenido en los Estados Unidos son similares a los problemas que he escuchado durante esta conferencia.

Estoy más familiarizado con el estado, los avances, los retos y los problemas de la educación cívica en los Estados Unidos que con la educación cívica en México u otros países, así que hablaré sobre el particular entendiendo o suponiendo que nuestra experiencia pueda ser de interés para ustedes.

Cultura política y educación cívica en los Estados Unidos

Como el rol de la educación en el incremento y en el desarrollo de una cultura política que soporte a la democracia ha sido mencionado aquí frecuentemente, creo que éste es un buen punto para empezar. En los Estados Unidos, nuestra herencia de una relativamente madura y generalmente sana cultura política democrática ha sido una gran ventaja para nosotros. Pero también nos ha mantenido en desventaja al menos en una forma: nos ha hecho complacientes y nos ha conducido a ignorar la necesidad de la educación cívica.

Como ustedes saben, la cultura política que ahora caracteriza a los Estados Unidos ha sido desarrollada desde las primeras colonias que se establecieron en la costa atlántica hace más de 400 años. Aunque muchas de nuestras ideas sobre el gobierno y el rol del ciudadano se originaron en Europa, han sido moldeadas y aumentadas con la experiencia de nuestra gente. Gran parte de estas ideas y prácticas democráticas fundamentales echaron raíces en las colonias y florecieron ahí más que en otros lugares por la lejanía con la madre patria y por un periodo de más de 150 años que se caracterizó por el descuido por parte del gobierno de Gran Bretaña. En gran parte abandonados a sus propios gobiernos, los hábitos racionales y emotivos que caracterizan la vida democrática estadounidense comenzaron a desarrollarse entre los colonos y, en algunos casos, a florecer.

Muchos de nuestros valores y principios fundamentales, junto con los orígenes de las instituciones y prácticas contemporáneas, pueden encontrarse en los gobiernos de las trece colonias originales así como en los escritos de la generación de la Revolución americana. Ahí encontramos un interés por los derechos individuales y el bien común. Puede observarse la atención que pusieron los primeros colonos en la necesidad de estructurar y limitar los poderes del gobierno para proteger los derechos de los individuos y asegurar que el gobierno persiguiera sus propias metas. Las primeras prácticas institucionales incluyeron la separación de poderes, la práctica de revisión judicial, procesos de pagos de deuda, y una regla de ley.

Dada nuestra historia, incluyendo el papel de las fronteras y la mentalidad fronteriza, no es una sorpresa que los estadounidenses sean muy individualistas y estén muy interesados en el ejercicio de sus derechos y en la libertad de su gobierno de interferir con esos derechos. Ahora se nos critica muy a menudo por estar interesados, sobre todo, en nuestros derechos, y no lo suficientemente interesados en nuestras responsabilidades, incluyendo nuestra responsabilidad para el bien común. En mi opinión, esta crítica es merecida.

La igualdad es otra característica de nuestra cultura política heredada desde los primeros tiempos. Como Estado, en nuestra Declaración de Independencia incluimos una muy importante sentencia que dice que “todos los hombres son creados iguales...” No hemos sufrido los efectos de una aristocracia hereditaria. Nuestra Constitución establece que: “Ningún título nobiliario será otorgado por los Estados Unidos”. Los ideales democráticos de la igualdad social y política y de la igualdad de oportu-

nidades están profundamente arraigados en la cultura política estadounidense, aún cuando hemos fallado con frecuencia en vivir conforme a esos ideales.

También hemos heredado una sana desconfianza al gobierno y un interés sobre el mal uso y el abuso de poder. Una mirada a nuestra Constitución revelará las muchas formas en que estructura las instituciones y los procesos de gobierno para limitar los poderes que concede a éste y cómo reduce las oportunidades para usar inapropiadamente el poder.

Vemos a nuestro gobierno y a la gente que trabaja en él como nuestros servidores, no como nuestros líderes. El presidente William Clinton es un servidor público que es responsable de la gente. Los poderes concedidos a su oficina y a otras oficinas de gobierno son otorgados por la gente como puestos de confianza. Si los titulares traicionan la confianza que se puso en sus manos, pueden ser sancionados o sustituidos del cargo. El lugar del ciudadano en relación con los servidores públicos se hizo evidente cuando el presidente Harry S. Truman dejó la Presidencia. Alguien le preguntó qué sentía al dejar el puesto político más grande de la nación más poderosa del mundo. Él contestó, repitiendo una declaración expuesta por el juez Louis Brandeis de la Suprema Corte de los Estados Unidos, que dejaba la Presidencia para ocupar el cargo más alto en los Estados Unidos: el de un ciudadano.

Estas ideas, principios y valores esenciales de la democracia constitucional estadounidense son nuestra herencia. Son transmitidos de generación en generación por nuestras familias, escuelas, instituciones religiosas, organizaciones políticas y medios de comunicación. Usualmente, los adquirimos sin examinarlos ni reflexionar sobre ellos. Son parte de nuestro inconsciente. Ellos forman el principio básico de nuestra identidad, como lo indicó en 1943 el presidente Franklin Delano Roosevelt:

El principio sobre el cual este país fue fundado y por el cual siempre será gobernado es que el ser americano es un asunto de la mente y el corazón; ser americano no es, y nunca fue, un asunto de raza y de antepasados. Un buen americano es quien es leal a su país y a sus creencias de libertad y democracia.

Por favor, no confundan mi explicación del lado brillante de nuestra herencia como una negación del lado oscuro. Todos ustedes están familiarizados con la historia de la intolerancia y de la esclavitud, la subyuga-

ción de la población nativa norteamericana, el estatus secundario dado a las mujeres por mucho tiempo en nuestra historia, y otras áreas en las cuales hemos fallado. De cualquier forma, creo que una lectura justa de nuestra historia revelará que en los dos últimos siglos se han hecho grandes progresos para estrechar la brecha existente entre nuestros ideales y la realidad de nuestras vidas diarias. Obviamente, resta mucho por hacer. Sin estos ideales y principios, sin embargo, no habiéramos podido comenzar.

Nuestra herencia y nuestra falta de reflexión sobre ella también tiene sus desventajas. Algunas veces actuamos como si nuestra democracia fuera una máquina que corre por sí misma. Esto ha permitido que seamos complacientes y que ignoremos la necesidad que tiene cada generación de examinar y reflexionar sobre ello. La herencia de una cultura política democrática no es suficiente para sostenernos y hacernos progresar. La adquisición inconsciente de valores y principios que la mayoría de los ciudadanos no reconoce, articula, racionaliza y visualiza raramente como relevantes en la vida cotidiana, no es una adecuada preparación para una competente y responsable ciudadanía en la compleja y a menudo difícil tarea de entender el sistema político de los Estados Unidos de hoy.

Debemos reconocer y actuar sobre la necesidad de heredar a cada generación un entendimiento del pasado, las razones para el diseño peculiar de nuestras instituciones y procedimientos, y el valor de la democracia en el establecimiento de las metas individuales y de la nación. Es por esto que nosotros, en los Estados Unidos, necesitamos programas bien diseñados y efectivos sobre educación cívica para todos nuestros jóvenes y niños.

La carencia de una basta educación cívica en los Estados Unidos

Desafortunadamente, hoy día no tenemos programas extensos en nuestras escuelas. Aquellos de nosotros que hemos trabajado en el campo en los últimos 30 años estimamos que sólo aproximadamente el 15% de los estudiantes reciben una adecuada educación cívica. Como resultado, muchos ciudadanos son ignorantes respecto de su gobierno y no conocen cómo influir en él. Creo que, en gran medida, un resultado de esa ignorancia es que muchos desprecian las normas sociales y viven

alienados a un gobierno que, después de todo, es suyo. Esos ciudadanos no participan en la vida política. Parafraseando a Abraham Lincoln, suponemos que tenemos un gobierno de, para y por la gente, pero estamos en peligro de llegar a ser un gobierno de, por y para unos cuantos.

La educación cívica hace la diferencia

Las buenas noticias son que en los Estados Unidos existen tanto buenos maestros como buenos programas en educación cívica y ellos marcan la diferencia. Algunos estudios muestran que los alumnos pertenecientes a estos programas demuestran un claro entendimiento de los valores y principios fundamentales de su herencia y de la relevancia que ésta tiene en sus vidas diarias. Estos estudiantes son más tolerantes que otros, apoyan los derechos no sólo para ellos mismos sino también para quienes difieren de ellos, sienten mayor eficacia política y participan en la vida política más que otros estudiantes. Aunque la gente joven es más crítica, esto no conduce a su abandono, sino que llegan a estar más interesados en trabajar para reducir la brecha entre los ideales de nuestro sistema y la realidad. En efecto, alcanzan a ser la clase de ciudadanos requerida por una democracia para sobrevivir y florecer. Hay buenos programas, pero no son suficientes.

La inadecuada preparación de los maestros

Compartimos otro problema que algunos de ustedes han identificado: la inadecuada preparación de muchos de nuestros maestros en los temas de civismo y gobierno. Un maestro de la materia de gobierno a nivel bachillerato tomó recientemente un curso de verano sobre la historia de la política estadounidense conducido por nuestro Centro en la Universidad de California, en Los Ángeles. Cuando completó el curso dijo que desearía poder ver a todos los estudiantes a los que había tenido en los pasados trece años para poder desengañarlos de muchas de las concepciones erróneas que les había enseñado.

Varios años atrás, nuestro Centro condujo un pequeño estudio para determinar cómo los maestros sobresalientes de los cursos sobre gobierno a nivel bachillerato podrían explicar 55 conceptos clave en su campo. Algunas de estas ideas fueron soberanía popular, *habeas corpus*,

revisión judicial, federalismo, pesos y contrapesos, y la regla de exclusión, la cual prohíbe el uso en las cortes de evidencias ilegalmente conseguidas. Más del 50% de los maestros que fueron consultados no dieron una adecuada explicación de muchos de estos conceptos clave.

El Centro Nacional para las Estadísticas Educativas reportó en 1996 que más de la mitad de los estudiantes de historia y de civilización mundial son alumnos de maestros cuya especialidad no es historia. Otro estudio encontró que 71% de los maestros de estudios sociales tienen especialidad en educación y que el 65% tienen alguna especialización que no se relaciona con ninguna disciplina académica. No hay datos actuales sobre la calificación de los maestros de civismo y gobierno, pero es razonable asumir que el número de maestros con especialidad en ciencia política o campos afines es aún muy pequeño.

La inadecuada preparación de los maestros en la materia es responsable de entorpecer el desarrollo y la instrumentación de buenos programas de educación cívica. Por otra parte, hay una tendencia entre algunos educadores a ajustar los métodos sobre la materia. Esto, algunas veces, se traduce en la enseñanza de herramientas de pensamiento crítico no relacionadas propiamente con la materia. ¿Cómo puede uno pensar críticamente acerca de asuntos constitucionales tales como la propia esfera política y los límites de poder de la revisión judicial o del derecho al *habeas corpus* sin el conocimiento de estos conceptos, de su historia, de su uso contemporáneo o de la investigación reciente?

El menosprecio común a la importancia que debe tener la materia educativa puede ser, de alguna forma, el resultado de la deficiente experiencia de muchos educadores de la que ya hemos hablado. Tales personas con frecuencia ajustan o introducen el uso de métodos interactivos que pueden ser atractivos y agradables para los estudiantes, pero que carecen de sustancia. Como resultado, poco se aprende. De acuerdo con mis investigaciones existe una necesidad de asegurar que ambos, contenidos y métodos de instrucción, se integren para proveer fuertes experiencias de aprendizaje para los estudiantes.

Tal defecto magnifica la importancia de tener maestros bien formados en nuestras escuelas y la necesidad de un adecuado grado de especialización en el campo que se enseña. Nuestro Centro ha establecido una prioridad no sobre el pre-servicio de formar a los maestros, sino en el servicio de formarlos. De igual forma, preferimos capacitar a los maestros que tienen varios años de experiencia puesto que, además, son los más prometedores para permanecer en el campo que los maestros que inician.

El contenido de la educación cívica

Me gustaría decir algunas cosas acerca del contenido de la educación cívica. Es, por supuesto, esencial que ambos, maestros y alumnos, lleguen a familiarizarse con el vocabulario básico de la política y del gobierno. Deberían tener un fuerte conocimiento de los conceptos clave, de los valores y de los principios sobre los cuales se centra el discurso. En los Estados Unidos tenemos un complejo sistema federal de poderes compartidos. Para entender este sistema, los estudiantes deben saber qué se entiende por “federalismo” y la diferencia entre un sistema federal, un sistema cofederal y un sistema unitario. También deben comprender qué significa un sistema de poderes compartidos, en el cual cada una de las varias instituciones de su gobierno poseen un cierto poder específico, pero comparten cierta parte con el Poder Legislativo.

Debemos ayudar a los estudiantes a entender la filosofía política subyacente al sistema constitucional estadounidense y el conflicto entre las dos tradiciones filosóficas sobre las cuales está basado. Éstas son el liberalismo, con su énfasis en los derechos de los individuos, y el republicanismo clásico, con su énfasis en el bien común. Gran parte de nuestra historia ha sido un combate para mantener un balance entre estas dos tradiciones. Tomados por el extremo, el primero puede llevar a grandes inequidades en la distribución de la riqueza y del poder dentro de una sociedad, y el segundo puede llevar a un Estado autoritario o totalitario. Nuestros estudiantes deben aprender a tratar con la tensión que existe entre estas tradiciones.

Los estudiantes también necesitan saber algo acerca de la importancia de las filosofías políticas. Alguna vez Winston Churchill dijo: “La democracia es el peor sistema legado por el ingenio del hombre, excepto por todos los otros sistemas”. Si esto es así, entonces nuestros estudiantes necesitan saber la causa. Ellos sólo pueden aprender todo esto estudiando la historia política de los Estados Unidos y de otras democracias, y comparándolas con otras formas de gobierno diferentes.

De igual forma, necesitan tener la capacidad tanto de juzgar a su nación de acuerdo con sus ideales, para reconocer la distancia entre esos ideales y la realidad, como de manejar constructivamente esa brecha con el afán de estrecharla. De ahí, lo que sigue es que los estudiantes deben aprender a participar en forma competitiva y responsable en la vida política de su nación.

Participación política

Frecuentemente, en los Estados Unidos la participación se ve limitada al voto o a escribir cartas dirigidas a los oficiales públicos. Éstos son medios importantes para influir en un gobierno, entre muchos otros medios disponibles para nuestros ciudadanos, y ellos deben saber cómo usarlos. El uso de estos medios para monitorear e influir en sus gobiernos exige que los estudiantes no sólo obtengan conocimientos, sino que adquieran también las herramientas intelectuales y de participación que se necesitan para una ciudadanía efectiva. Por ejemplo, deben adquirir la capacidad de analizar y evaluar posturas sobre asuntos de importancia pública, para tomar y defender posiciones, y para participar efectivamente en discusiones y debates públicos.

Cuando nos reunimos con un miembro de nuestro gobierno local, ¿cuál es la mejor forma para presentar nuestra posición?, ¿cómo podemos organizarnos para obtener una audiencia favorable sobre un tema de importancia para nosotros?, ¿qué medios legítimos usaremos para hacer presión en quienes pueden tomar decisiones con la finalidad de influir en ellos? Tales preguntas tendrían que ser abordadas en el salón de clases y los estudiantes deberían involucrarse en simulacros del proceso gubernamental, como lo son las reuniones comunitarias, audiencias administrativas o legislativas y el cabildeo, para desarrollar las herramientas de participación y confianza que necesitan para tomar parte en el mundo real de la política y el gobierno.

Los programas de educación cívica también deberían invitar a la comunidad al salón de clases, y al salón de clases a la comunidad. Por ejemplo, si los alumnos están estudiando un problema ambiental los adultos de su comunidad que tengan experiencia e interés en tales temas deberían ser invitados a la clase para hablar con ellos. También los alumnos deberían visitar grupos del sector público o privado en su comunidad que tuvieran que ver con asuntos ambientales. Nuestra experiencia muestra que tales actividades ayudan a desarrollar intereses en los alumnos e involucramiento con la vida política de sus comunidades. Pueden llegar a ser ciudadanos participativos.

Inadecuado soporte político para la educación cívica

Como lo he mencionado, compartimos otro de los problemas que muchos de ustedes han identificado en sus países. No tenemos un adecua-

do soporte político para la educación cívica. Hoy día un estudiante puede graduarse de *high school* en 30 estados sin que haya tomado nunca un curso sobre gobierno de Estados Unidos. Aunque un estudio entre graduados de *high school* revela que 78% han tomado por lo menos un semestre sobre gobierno estadounidense, usualmente en el doceavo grado, de acuerdo con nuestros estándares dicha exposición es también pequeña y tardía. En los niveles escolares elementales y medios no es común encontrar como obligatorios unidades o cursos de estudio en civismo y gobierno. Contar con un adecuado soporte en forma de política pública efectiva a nivel federal, estatal y local es la excepción más que la regla.

A finales de la década de 1980, cuando los gobernadores de nuestros 50 estados se reunieron en Charlottesville, Virginia, para desarrollar las “Metas de la Educación Nacional”, no hicieron mención de la misión cívica de las escuelas en el primer borrador de ese documento. R. Freeman Butts, un notable especialista educativo, observó que aunque los gobernadores estuvieron reunidos cerca del hogar de Thomas Jefferson, fue claro que su espíritu no estuvo presente, tras lo cual se inició una campaña de cabildeo concertada para conseguir que la ciudadanía fuera incluida en las “Metas de la Educación Nacional”. Se levantó una acta del Congreso para adicionar el desarrollo de los “Estándares Nacionales para el Civismo y el Gobierno”, al desarrollo de los estándares nacionales en otras disciplinas.

Nuestro Centro ha dado una concesión a la Escuela de Asuntos Públicos Lyndon B. Johnson, en la Universidad de Texas, en Austin, para realizar un minucioso estudio de los mandatos del Estado y su instrumentación en la educación cívica. Una revisión preliminar de la legislación estatal, de los códigos de educación y del estado de la estructura curricular revela que es normal hablar mucho sobre la necesidad de desarrollar competencia y responsabilidad ciudadanas, pero poco se hace para imponer requerimientos concretos que reúnan estándares bien definidos en educación cívica.

Nuestro Centro, con la ayuda de muchas de nuestras universidades, ha dado los primeros pasos para lanzar una campaña para promover la educación en civismo y gobierno en nuestras escuelas. Estamos enfocados principalmente a las legislaturas de los estados y a los departamentos de educación, en un esfuerzo para conseguir que establezcan soporte político, estándares y requerimientos curriculares en educación cívica que reúnan los estándares de los que hemos hablado. También estamos trabajando con los sistemas escolares locales.

Aunque nuestros recursos financieros son limitados, tenemos el apoyo de una red nacional de educadores y voluntarios que están comprometidos con esta campaña. La Conferencia Nacional de Legislaturas Estatales apoya las mejoras en educación cívica. La opinión pública considera que la importancia de la educación cívica nos respalda y el reconocimiento de la necesidad de incrementar la atención a este campo ha ido en aumento.

Necesitamos políticas en los niveles estatales y locales que establezcan el tiempo necesario para la educación cívica en el nivel elemental y los requerimientos de cursos específicos en los niveles escolares medios y secundarios. También necesitamos políticas que establezcan cómo puede fomentarse la educación cívica en cursos relacionados, como los de historia, literatura, ciencias y matemáticas. Nuestro Centro ha desarrollado un bloque de recomendaciones, consultando con educadores a través de la nación, que se puedan obtener en nuestra oficina o en nuestra página en Internet: <www.civiced.org>. De igual forma, estamos coleccionando ejemplos de legislación que puedan usarse como modelos y pronto se desarrollarán muestras de lenguaje legislativo que estarán disponibles en las mismas fuentes.

Cooperación internacional

Esta reunión celebrada por el IFE y a la cual asistió gente de México y otras naciones es un indicador del reconocimiento mundial de la importancia de la educación para la democracia. Como ustedes saben, hay una nueva organización internacional, Civitas Internacional, con oficinas en Estrasburgo, que busca conjuntar personas de la misma opinión comprometidas con la educación para la democracia, para intercambiar ideas y experiencias. Yo animo a aquellos de ustedes que están dedicados a mejorar la educación cívica en sus naciones y que están interesados en intercambiar ideas con colegas en otras naciones a visitar la página en Internet de Civitas Internacional: <www.civnet.org>. Ahí encontrarán información sobre cómo contactar con la organización y cómo intercambiar datos con colegas a través del mundo.

Entiendo que el IFE está trabajando con Civitas Internacional para planificar una conferencia internacional que se realizará en la ciudad de México en el otoño de 1999, la cual nos ayudará a mantener el diálogo que hemos entablado en este Foro. Mantendrá juntos a los participantes

en nuestro campo para establecer y desarrollar democracias en todo el mundo. Mi deseo es poder participar en esa reunión y continuar la discusión que hemos iniciado hoy aquí.

Conclusión

Aristóteles dijo que si la libertad y la igualdad, como piensan algunos, se encuentran principalmente en una democracia, éstas serán conseguidas cuando todas las personas participen de la misma manera en el supremo gobierno. Pienso que esta declaración transmite un importante pensamiento, pero quisiera tomarme la “libertad” de adicionar algo a ella. Lo que falta en la declaración de Aristóteles es la idea de que la participación de manera individual no es suficiente. Necesitamos desarrollar una participación bien informada y la mejor forma de hacerlo es a través de la educación cívica. Nuestra tarea debe desarrollar la capacidad de los estudiantes para participar competente y participativamente. Esto incluye el fomento entre nuestros estudiantes de un compromiso razonado hacia los valores y principios fundamentales de la democracia constitucional liberal. Más preparados, tendrán la capacidad y la inclinación para trabajar juntos para promover la democracia en sus respectivas naciones y para estrechar las brechas entre nuestros ideales y la realidad.

MESA REDONDA

3

FAMILIA Y COMUNIDAD
EN LA EDUCACIÓN
PARA LA DEMOCRACIA

FAMILIA Y RELACIONES DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA

Clara Jusidman de B.

Estoy cierta que coincidimos con la idea de que el desarrollo de una cultura democrática, que responda a nuestras necesidades y expectativas, trasciende al acto de participar libremente en los procesos electorales y demanda la construcción de valores y conductas democráticas que se manifiesten en todas nuestras relaciones con otras personas y en nuestras formas de participación en distintos ámbitos de la vida cotidiana, en nuestros hogares, en la escuela, en el trabajo y en nuestro contacto con los otros. Me parece difícil aceptar a una persona que es democrática en la vida política pública en tanto que en lo privado establece relaciones autoritarias y jerárquicas. Es decir, considero que para avanzar en una sociedad democrática se deben lograr conductas individuales y sociales integradas en lo público y en lo privado.

Nuestra primera experiencia con el ejercicio de relaciones de poder ocurre en la familia y estimo que el troquel que se nos impone en nuestros años de formación de lo que somos y cómo nos relacionamos y participamos en las estructuras de poder y en la toma de decisiones es algo que se manifestará en toda nuestra vida. La pregunta sobre la que me gustaría hacer girar esta reflexión es: ¿qué tanto las intervenciones externas intencionadas, como lo serían los programas o acciones de educación cívica, pueden incidir o cambiar ese aprendizaje primario?

Ahora bien, la mayor parte de la vida privada de las personas ocurre en el marco de sus familias: ya como hijos e hijas en las primeras etapas, ya como padres y madres en otras. La familia se constituye en un ámbito

de construcción de ciudadanía y de valores democráticos aunque, por los rasgos culturales dominantes en nuestra sociedad, más bien ha contribuido al desarrollo de relaciones autoritarias, dependientes y asimétricas entre géneros y generaciones.

Salles y Tuirán consideran a las familias como:

Espacios de relaciones sociales de naturaleza íntima, donde conviven e interactúan personas emparentadas de géneros y generaciones distintas. En su seno se constituyen fuertes lazos de solidaridad; se entretienen relaciones de poder y autoridad; se reúnen y distribuyen los recursos para satisfacer las necesidades básicas de los miembros del grupo y se definen obligaciones, responsabilidades y derechos con arreglo a las normas culturales y de acuerdo con la edad, el sexo y la posición en la relación de parentesco de sus integrantes.¹

En la naturaleza de las relaciones que se establecen al interior de las familias influyen la época en que éstas se formaron, el nivel educativo y el origen socioeconómico de los integrantes de la pareja original y el ambiente social, tecnológico y geográfico en el que se ubican. Es decir, elementos internos y factores externos que influyen en los comportamientos familiares.

Cada uno de los individuos que empieza a establecer una pareja aporta su bagaje cultural educativo y de experiencia en la formación de una relación en la cual se establecen reglas para la convivencia, a veces acordadas, a veces aceptadas, y las demás ocasiones impuestas por los patrones de socialización y culturales predominantes.

Las relaciones de poder que se establecen en el espacio familiar, su contribución a la generación de seguridades básicas y al desarrollo de capacidades individuales, así como al aprendizaje de obligaciones, responsabilidades y derechos entre sus miembros, son factores esenciales para la construcción de la ciudadanía social, política y civil.

Si bien nunca fue universal una forma particular de familia, cada periodo histórico cultural construye su propia versión de familia ideal, que en el siglo XX y en el mundo occidental es la familia nuclear y heterosexual, con el padre en el trabajo, la madre en el hogar y los hijos e hijas en la escuela (Stromquist).² Se trata de una familia residencial en

¹ Vania Salles y Rodolfo Tuirán, en Beatriz Schmukler, *Familia y relaciones de género en transformación*, México, Population Council.

² Nelly Stromquist, en Beatriz Schmukler, *op. cit.*

donde los miembros conviven en un mismo espacio y las relaciones de pareja están sancionadas por un contrato matrimonial en el que se establecen los derechos y las obligaciones de ambos miembros, de acuerdo con un marco legal que regula esas relaciones. De acuerdo con De Oliveira: “En México predominan las familias nucleares con jefes varones y las uniones legales. Sin embargo, las familias extensas, aquéllas dirigidas por mujeres y las que se forman mediante uniones consensuales representan proporciones nada despreciables que varían entre regiones rurales y urbanas y sectores sociales”.³

El estudio de las familias ha adquirido interés entre los demógrafos y sociólogos mexicanos en los últimos años, particularmente para explicar y entender mejor los comportamientos demográficos de las poblacionales, las formas de construcción de desigualdades de género, así como los arreglos de sobrevivencia a partir de los recursos de trabajo familiares. Los antropólogos y los psicólogos han asumido a las familias como objeto de estudio tradicional y posiblemente han sido los que mayores aportes han realizado en la comprensión de la influencia de la familia en el desarrollo de los individuos desde una óptica más integral.

Si bien son aún pocos los trabajos de cobertura amplia y a profundidad en los estudios de familia en los campos demográfico y social, se ha ido avanzando con estudios de muestras o grupos reducidos de familias. En razón de ello, se debe ser muy cauteloso respecto de la posibilidad de realizar generalizaciones y conclusiones válidas para universos amplios.

Lo que se puede destacar como conclusiones del estudio de las familias de los últimos 20 años es que las mismas han estado sujetas a un proceso de transformación lento, con progresos y retrocesos. No necesariamente se avanza hacia relaciones más democráticas y equitativas, y en la actualidad, ante las situaciones de inseguridad y violencia existentes, hay un sector conservador de la sociedad que promueve la recuperación de los valores familiares tradicionales, derivados del modelo ideal de familia nuclear heterosexual señalado, al que en nuestro caso se añade la moral católica, y que han significado serias restricciones para el ejercicio de una ciudadanía plena, particularmente por parte de las mujeres.

En ese proceso de transformación, y en particular en lo que atañe a las relaciones de poder y a la participación en las decisiones al interior

³ Orlandina de Oliveira, en Beatriz Schmukler, *op. cit.*

de las familias, hay algunos hallazgos interesantes sintetizados por De Oliveira. Destacamos a continuación algunos:

1. Las mujeres de mayor edad, baja escolaridad, que no trabajan, y pertenecen o se han formado en los sectores más pobres, son más propensas a ocupar una posición de subordinación frente a sus cónyuges. En el ejercicio del poder en el ámbito doméstico persiste, sobre todo en los sectores populares, una mayor autoridad masculina. En cambio, las mujeres más jóvenes, las que han logrado un mayor nivel de escolaridad, aquellas que desempeñan actividades asalariadas, controlan una mayor cantidad de recursos y asumen un mayor compromiso con la actividad extradoméstica, son más propensas a establecer relaciones de género más igualitarias. Sin embargo, existe un punto de debate por cuanto al papel que tiene el mayor control de recursos por parte de las mujeres en su autonomía y en el establecimiento de relaciones más equitativas de género, encontrándose que es positivo en las mujeres de sectores medios y altos, pero en los sectores populares el varón suele sentir amenazada su masculinidad, su papel de proveedor principal y su autoridad en la familia, lo cual ocasiona que las relaciones familiares se vuelvan más opresivas para las mujeres.
2. Otro aspecto que influye en la vida familiar es la participación política de las mujeres. Al involucrarse en organizaciones comunitarias se crean solidaridades y aprendizajes que llevan a modificar las relaciones familiares al negociarse relaciones más igualitarias con los compañeros. Con frecuencia, el hombre niega a las mujeres de los sectores pobres permiso para participar en lo público, pues lo considera amenazante y que pone en riesgo su autoridad. El confinamiento de las mujeres a los espacios domésticos continúa siendo un fenómeno que ocurre entre los sectores pobres urbanos y rurales de la población.
3. En sus estudios, De Oliveira encuentra que existen ámbitos de decisión dentro de las familias que son más resistentes al cambio que otros. Si bien existe una división implícita del trabajo, las responsabilidades y los ámbitos de poder masculinos y femeninos, hay aspectos en donde las transformaciones se dan con mayor rapidez, en tanto que en otros son mucho más lentas.

La sexualidad es uno de los ámbitos donde el dominio masculino es más claro y presenta resistencias mayores al cambio. Otra esfera resistente al cambio, tanto en las conductas masculinas como en las femeninas, es la de las labores domésticas y la crianza de los hijos. Aun entre las parejas más jóvenes los hombres no asumen sistemáticamente esas tareas, lo hacen solamente como ayuda; pero tanto hombres como mujeres lo continúan aceptando como papeles que corresponden a las mujeres. Con frecuencia lo que se piensa y lo que se dice sobre la mayor participación de los hombres en las labores domésticas y la crianza de los hijos no es compatible con lo que realmente ocurre. Vivas Mendoza encontró, por ejemplo, que en el nivel del discurso los profesionales entrevistados aceptan los cambios en los papeles tradicionales de hombres y mujeres, pero no hay un compromiso para cambiar en la vida cotidiana las relaciones genéricas asimétricas.

Al parecer, entre los hombres los cambios en el discurso preceden a los cambios en las acciones concretas. En las mujeres, por el contrario, primero se modifican las prácticas, mientras que en el nivel de las representaciones se encuentran mayores resistencias al cambio (De Oliveira).

Sirvan los ejemplos anteriores para mostrar las dificultades que existen para cambiar las relaciones asimétricas entre los seres humanos, particularmente las genéricas y las intergeneracionales. Muchas veces esos cambios son reforzados por cambios externos: reducción de los ingresos del hombre proveedor debido a la situación económica; movimientos migratorios que rompen las contenciones sociales de las comunidades de origen y que permiten a los hijos cuestionar la autoridad de los padres, mayor disponibilidad de tiempo de las mujeres para participar en la vida pública por avances en la tecnología doméstica; aumento en la oferta educativa y, en consecuencia, incremento en el nivel de escolaridad de las mujeres, etcétera.

En este nivel de complejidad de las relaciones al interior de la familia, ¿qué posibilidades tienen las acciones de educación cívica para modificar las situaciones autoritarias, asimétricas y de subordinación en el espacio familiar, considerando además que una sociedad verdaderamente democrática lo es también en la vida privada?

Personalmente estoy convencida de que el mejor aprendizaje se obtiene del ejemplo cotidiano, de que los niños y las niñas se desarrollen en ambientes democráticos y de respeto a sus derechos en la casa, la escuela, la calle.

Una creciente e importante intervención externa en la vida doméstica la tienen los medios de comunicación masiva, que podrán contribuir a la construcción de valores democráticos. Hay experiencias mexicanas valiosas sobre la forma de utilizar las telenovelas para introducir cambios en conductas a nivel personal y familiar.

Otra forma de incidir en el nivel doméstico es desarrollar modalidades para sacar a las mujeres de sus confinamientos, haciéndolas participar en actividades comunitarias. Creo que los Comités de Solidaridad que se promovieron con el PRONASOL en las áreas rurales y urbanas pobres, los Comités de Salud y las obras han permitido a muchas mujeres participar en la toma de decisiones, desarrollar su autoestima y sus capacidades de comunicación. Como indicábamos, esto les permite negociar relaciones más equitativas en sus hogares.

Una opción importante es desarrollar las escuelas, las organizaciones juveniles, las actividades deportivas, entre otras, como espacios democráticos, y hacer conscientes a los maestros del rol que sus conductas tienen para el reforzamiento de relaciones equitativas o asimétricas, así como dotarlos de técnicas educativas vivenciales en materia de educación cívica que puedan aplicar en forma repetitiva.

Concluyo señalando que para cambiar una conducta antidemocrática y autoritaria, individual y familiar, es necesario, dada la complejidad y la cantidad de factores que intervienen en su construcción, promover espacios y vivencias democráticas en la vida cotidiana en donde las personas puedan ser motivadas a tomar conciencia de su comportamiento, a la vez que lo comparan con el de otros y con los resultados diferenciales que se obtienen.

DEMOCRACIA Y VIDA COTIDIANA

Elizabeth Cordido Santana

Quiero agradecer la invitación para participar en este evento, por dos razones fundamentales: la primera, por la oportunidad de conocer México y ver las obras de los grandes muralistas que, como afirma Carlos Fuentes, nos permiten comprender la composición mental y política de Hispanoamérica durante este siglo; la segunda, por la posibilidad de compartir y enriquecer mis reflexiones a través del diálogo con personas que, al igual que yo, me imagino, pensamos y trabajamos por lo deseable: un sistema democrático significativamente más justo y solidario apoyado en una educación que desarrolle un sentido de ciudadanía responsable, de los derechos y obligaciones humanas, del ejercicio de la libertad en aras del bien general y, al mismo tiempo, del respeto de cada persona individual.

Al recibir la invitación para participar en este evento me pregunté: ¿qué puedo decir que realmente tenga sentido y constituya algún beneficio para otro? Sólo se me ocurrió relatar nuestra experiencia como Escuela de Vecinos Venezuela, organización que represento, y nuestras reflexiones sobre ese *hacer ciudadanía*, en lo cual estamos comprometidos desde hace 18 años. Considero importante iniciar mi exposición hablando de una dimensión que he denominado sustantiva, en la cual intentaré explicarles nuestras confusiones y reflexiones sobre lo que significa educar en y para la democracia en un país como el mío y en un tiempo histórico como el nuestro, para enseguida abordar la dimensión práctica, orientada a exponer en grandes rasgos lo que hacemos, lo que hemos logrado y las incertidumbres que ese *hacer ciudadanía* nos ha generado durante todos estos años.

En la Escuela de Vecinos de Venezuela pensamos que la democracia es algo más que asumir una soberanía que reside en el pueblo y que éste ejerce a través del voto, es más que un sistema de garantías que impide el ascenso al poder de dirigentes contrarios a la voluntad de la mayoría, es más que un régimen en el cual podemos ejercer el control político, premisas en las cuales hemos sido educados en Venezuela desde 1961. La democracia es, ante todo, un sentir y una manera de vivir que hacemos todos los días, en todos nuestros espacios.

La democracia se construye en la relación con los otros, en los vínculos intersubjetivos, en la politización de los actores, que no es otra cosa que asumirse como político, como ciudadano(a) responsable y crítico. Nos asumimos ciudadanos(as) cuando nos entendemos como seres con autonomía, que tenemos que compartir con otros que también tienen autonomía, y ejercemos esa autonomía con respeto. Significamos autonomía como la posibilidad de decidir por mí, lo que sin dañar a otro es propicio para el entorno y para mí como persona.

Visualizada de esta manera, la democracia, la política y la ciudadanía, significados altamente imbricados, no están en otro lugar diferente a ese espacio y a ese tiempo que llamamos *vida cotidiana*. Ese es el espacio de nuestra acción y es el espacio en el cual se nos invita a hablar en esta mesa redonda. Sin embargo, la democracia no siempre ha pertenecido al ámbito de lo cotidiano.

En Grecia, lugar donde surgió la democracia, ésta no tocaba la vida doméstica. En el ágora griego confluían ciudadanos que configuraban la esfera pública; pero esos ciudadanos eran los hombres libres, no los esclavos ni las mujeres. Los elementos constitutivos de esa democracia eran:

- Un actor social específico (el ciudadano: hombre libre).
- Una particular forma de acción (el discurso).
- Una especialidad determinada (el lugar público y urbano por antonomasia: el ágora).

A finales del siglo XVII, y durante todo el XVIII, se define una dinámica particular de la dimensión pública-privada en el entramado social. Se construye un tejido social integrado por propietarios, los cuales, en tanto sujetos privados, hacen de sus asuntos intereses públicos y pasan a intervenir en la vida política. Si antes la economía era un asunto privado, con la modernidad pasa a ser un asunto público. Ha pasado los linderos del hogar para hacerse de la ciudad y va a dar acceso a la estructuración

de una sociedad civil compuesta por propietarios. Se consolidan núcleos urbanos de discusión en los cuales se organiza esa sociedad civil, constituida por una burguesía emergente, para debatir sus asuntos de cara al Estado. Y el escenario para ello va a ser el espacio social de la ciudad. Se destaca la importancia política que tuvieron los cafés y salones (Habermas, 1986) durante el siglo XVIII en la gestación de la cultura dialógica y racional de la sociedad civil que se va a expresar en la opinión pública, basamento del régimen político democrático.

El actor social es el hombre ciudadano, que es también el propietario, el burgués emergente. La acción es también el discurso y el diálogo, y el ágora son los cafés y los salones. Se inicia una democracia que tiene que ver con otros espacios, en los cuales la vida cotidiana cobra un sentido nuevo; sin embargo, actores como las mujeres y otras minorías no tienen acceso a ella. Como ciudadanos surgen otros actores, pero la democracia sigue dependiendo:

- a) De la existencia de unos medios de comunicación urbanos (léase plaza, foros, cafés, salones: espacios de relación y de pertenencia).
- b) De unos sujetos deliberantes, que dialoguen, que hagan, que se encuentren, que propongan.
- c) De la existencia de una esfera pública que tenga que ver con los intereses colectivos, con la que los sujetos se sientan identificados.

Esta evolución nos hace pensar que la democracia y la ciudadanía no son conceptos definitivos, ni concluidos, estáticos; son actos que, como dice Wolf (1997), se están haciendo permanentemente –acaeciendo en gerundio–. Son construcciones sociales relacionadas con los contextos socioculturales, políticos y económicos en los que se producen.

Si esto es así, entonces, actualmente, ¿qué está sucediendo con la democracia y con la ciudadanía en la contemporaneidad? ¿Quiénes se sienten ciudadanos o seres políticos? ¿Cuándo y dónde? ¿En qué espacio se construyen los diálogos y los argumentos para el cambio?

Hemos avanzado notablemente al incorporar como ciudadanos a otros actores, las denominadas minorías (mujeres, indios, negros, discapacitados, entre otros), después de muchas luchas; sin embargo, los rasgos de la contemporaneidad son limitantes para el ejercicio democrático. Marc Augé (1993) caracteriza al hombre y a la mujer contemporáneos con las siguientes características:

- Un individualismo exacerbado que conlleva el repliegue del individuo hacia sí mismo, quedando segregada cualquier posibilidad de comprensión colectiva de la realidad. Este sujeto moderno se retira de la vida pública y se refugia en la privacidad. Su orientación es hacia la realización de la vida personal y el desprendimiento de la vida colectiva.
- Pérdida de su sentido histórico como actor social por la rapidez en que se suceden los acontecimientos, al punto que se tornan impensables e incomprensibles. No se ubica en esa historia colectiva.
- Un permanente tránsito de un lugar a otro. El espacio se puebla de no lugares, que son todos aquellos espacios destinados a ser transitados de prisa en los cuales la interacción sujeto-sujeto queda anulada: supermercados, centros comerciales.

Esto nos impulsa a una individualidad solitaria, a lo provisional y a lo efímero; los lugares públicos desaparecen para convertirse en lugares de tránsito. Entonces lo político se sitúa en lo externo, en la manera como se organiza el Estado, y los políticos son los partidos y la gente que se ocupa de eso. No tiene que ver conmigo, ciudadana común (*ciudadano porque tengo una cédula de identidad*, tal como me contestó un joven de 17 años) y no tiene nada que ver con lo que vivo en mi familia, en la escuela ni en la calle.

Me pregunto si este sentimiento de extrañeza no es el resultado de la importación de maneras de ser que no corresponden a nuestra idiosincrasia, a nuestro modo de formar familia y de educarla, y que en este afán de lo novedoso –el afán de lo nuevo por lo nuevo, que es vergüenza del pasado por pasado– no nos ocupamos de entendernos y de construir nuestra democracia acorde con lo que nos pertenece como cultura en su relación con lo universal. De ahí, quizás, que los sistemas políticos corren paralelos con la cultura y no logran encontrarse.

Cuando en Venezuela investigamos sobre los significados de los conceptos de democracia, política y ciudadanía (estudio realizado por Wolf, 1997), encontramos que la gente manifiesta sentirse por completo distante de la política, que es algo desprestigiado que no perciben como relacionado con sus vidas, sino como algo de lo que sufren las consecuencias: los malos servicios. La política es algo que se escapa de ellos y que no pueden controlar. Para el hombre común eso no le pertenece:

Lo político lo hacen otros, no uno, y eso no se da en la calle, en la calle lo que hay es inseguridad y caos, eso se da allá por Miraflores (palacio de gobierno) o en el Congreso, y vaya uno a saber qué hacen esos hombres allá (expresión de un ciudadano común).

Así, la política es ajena y al parecer no la hacemos todos. Hay distancia entre lo que sucede en el ámbito político y en la vida cotidiana. El ciudadano se encuentra alienado en relación con la política, no le pertenece, aun cuando lo afecte. No tiene espacios para la discusión de lo que piensa y hace.

En nuestras ciudades venezolanas estamos presenciando una vida política por parte del vecino que tiene que ver con su lugar de vivienda y con la protección de la misma, así como con la calidad de su vida. Su acción política se limita a cerrar unas calles, a la instalación de una reja segura y evitar la delincuencia común. Se trata de una política de repliegue, de alejarse del otro, de sustraerse de la esfera pública, no de comprometerse con la colectividad.

Igualmente, en nuestra escuela, la relación con el otro se enmarca en relaciones de autoritarismo, de verticalidad, con poco o casi ningún espacio para la discusión y el diálogo. En el discurso escolar la democracia es un sistema político que tiene poco que ver con lo que se vive dentro de la misma.

En relación con la familia, en Venezuela la implantación de modelos foráneos ha generado dos discursos sobre la familia: el oficial o de la clase dirigente, que apuntala una familia nuclear conformada por padre, madre e hijos y, como contraparte, el discurso de la cultura o modo de vida popular, que no es público, que se utiliza en la casa o en el barrio, en lo privado. El modelo familiar cultural-popular venezolano es el de una familia matricentrada (Vethencourt, 1974; Hurtado, 1993); la pareja como institución real no se ha producido en nuestra cultura popular; en un alto porcentaje, la mujer dentro de esta cultura es la responsable de la crianza de los hijos, tiene asignada una función de mujer-madre y el vínculo de relación se da con el hijo o la hija. Para el hombre el hijo tiene un significado diferente que para la mujer. Para él es una prueba de su masculinidad y para la mujer la oportunidad de su realización. La relación de poder es asimétrica y la violencia intrafamiliar acusa altos niveles de maltrato físico y verbal.

En el ámbito de lo global –el hombre y la mujer de la contemporaneidad– y en el espacio de lo local –el hombre y la mujer venezolanos–

no se sienten seres políticos, no se identifican con la ciudad como espacio público para coordinar lo que afecta a muchos; la escuela y la familia son vividas como espacios donde las relaciones son de jerarquización y autoritarismo, donde la posibilidad del diálogo y la participación, propios de la democracia, no es posible. Este es el ciudadano y/o la ciudadana a los que brindamos nuestro quehacer educativo como *Escuela de Vecinos Venezuela*.

Frente a todo esto, el reto es repensar en la democracia, la política y la ciudadanía en ese nivel basal que es la vida cotidiana –la calle, la escuela y la familia– más allá de las fórmulas institucionales. El reto es, también, abrir espacios cotidianos para el diálogo, la argumentación discursiva del ser y hacer democráticos: ampliar el ágora y así trascender la democracia como sistema político para asumirla como opción de vida.

Generalizar las acciones a seguir o sentar principios de acción no me parece viable. Cada país, cada comunidad, responde a necesidades históricas muy particulares que deben ser respetadas. El trabajo con la gente exige respeto a su particularidad e historia y plantea la búsqueda de lugares comunes que permitan el encuentro para discutir y analizar sus significados, su manera de pensar y de actuar los mismos. Sólo así podemos ser coherentes con la acción democrática. Sin embargo, socializar lo que hacemos y pensamos nos permite enriquecer la dimensión fundante y fáctica de ese hacer, y eso es lo que pretendo al exponer nuestra acción.

La *Escuela de Vecinos Venezuela*, asociación sin fines de lucro, fundada en 1980, tiene como objetivo *la educación ciudadana; hacer ciudadanía*. Desde sus inicios ha trabajado en los espacios públicos más cercanos a la vida cotidiana del venezolano, los cuales podemos dividir en cuatro ámbitos:

- *Municipal*: en este ámbito se brinda información, asesoría y capacitación en gerencia municipal, promoción comunitaria, asociación de vecinos, liderazgo comunitario, entre otras actividades. La acción se orienta a crear espacios de reflexión y formación para la organización efectiva y eficaz de los diversos actores municipales (gerentes municipales, alcaldes, concejales, mandos medios, líderes comunitarios y vecinos) con el fin de favorecer e incidir en la toma de decisiones sobre aquellos problemas que les interesa y compete. Se insiste en la necesidad de comprender y apropiarse de los mecanismos y espacios de participación que la ley orgánica

municipal contempla; en canalizar los esfuerzos para propiciar los cambios deseados y en manejar los conflictos de intereses propios de la convivencia municipal.

- *Empresarial*: asesoría y capacitación dentro de las empresas para favorecer la formación ciudadana de los empleados y gerentes, así como también el fortalecimiento de relaciones y estrategias de negociación entre las empresas y las comunidades, objetos de su impacto social. Particularmente, se ha trabajado con empresas petroleras.
- *Educativo*: espacios de encuentro para la reflexión y la capacitación de docentes de ciencias sociales sobre su ser como ciudadano y su hacer como formadores de ciudadanos.
- *Comunicacional*: la difusión por prensa, radio y televisión (“Agencia de Buenas Noticias” y “Programa de Buenas Noticias”) de las experiencias positivas que se llevan a cabo a escala nacional y que ilustran maneras efectivas de hacer democracia y participación ciudadana. A través de una Red de Comunicadores de Buenas Noticias se pretende que las buenas noticias las sepan todos, por todos los medios, en todo el país y más allá de las fronteras. Actualmente, dentro de este ámbito hemos generado el proyecto de Internet para organizaciones comunitarias, con miras a fortalecer la articulación de experiencias de participación, la discusión y el diálogo democrático en el ciberespacio.

Entendemos al municipio, a las empresas, a la escuela y a los medios de comunicación (incluyendo Internet) como los nuevos ágoras; como las plazas, los cafés, los salones del siglo XVIII, en los cuales los vecinos, los gerentes municipales, los maestros, los empresarios, los promotores comunitarios y otros ciudadanos(as) comunes pueden deliberar, confrontar, dialogar sobre sus intereses colectivos e incidir en la democracia institucional, desde lo local hasta lo cotidiano.

Como organización, hemos tenido logros importantes: cambios de leyes, particularmente las relacionadas con el régimen municipal y la ley del sufragio; se han potenciado experiencias comunitarias positivas mediante la articulación y réplica de las mismas en diferentes partes del país; consideramos que el esfuerzo coordinado con otras organizaciones ciudadanas ha contribuido en la conformación de una sociedad civil venezolana, que tan sólo hace 20 años no se pensaba como actor dentro del juego democrático y que hoy desempeña un papel relevante. Pero

también hemos tenido y tenemos conflictos, frustraciones, discusiones y confusiones en ese *hacer ciudadanía*; muchas veces la acción inmediata para responder a las necesidades planteadas le resta espacio y tiempo a la profundización y reflexión sobre el hacer; los efectos no muy positivos y no esperados producidos en un momento dado o en el entorno directo, en algunas oportunidades nublan el impacto de largo plazo y generan desesperanza.

A través de todos estos años de trabajo hemos constatado que el cambio y el desarrollo social no pueden ser visualizados como cambios en el sistema, sin comprenderlos primero como *cambios que originan el cambio*, y ese cambio se da por aproximaciones sucesivas en momentos de socialización, cuando el sentir y el pensar democrático se ponen en contacto con el otro sentir y pensar (democrático o no).

Eso es lo que hacemos en la capacitación, lo que pretendemos con la “Agencia de Buenas Noticias”, con las asesorías: crear espacios de diálogo que faciliten la comprensión de la complejidad del hecho democrático, que visualicen las consecuencias a la hora de la toma de decisiones. Sólo cuando se recupere la posibilidad de dialogar –entendiendo por dialogar la confrontación discursiva, el despliegue de razones, el reconocimiento mutuo de verdad y error–, sólo en ese momento podremos ampliar los espacios de cambios democráticos.

Tratando de responder los cuestionamientos de los organizadores, quiero expresar que en nuestro discurso no hacemos énfasis diferencial entre hombres y/o mujeres; abordamos la ciudadanía para ambos, no se explicita la discusión de género sino cuando surge en el grupo. Por otra parte, como organización aún no abrimos estos espacios de diálogo en el ámbito privado de la familia. El acceso es difícil y quizá sea posible mediante la escuela. Particularmente, pienso que una forma de facilitar la reflexión de la familia sea a través de un aprendizaje significativo por observación, utilizando las telenovelas. Creo importante filtrar en las telenovelas, que abordan las historias de la vida cotidiana, situaciones que ilustren la posibilidad argumentativa, las discusiones sobre el poder, la política, la participación ciudadana, discusiones sobre qué tan lícito es colocar las rejas o cerrar las calles, si se debe o no permitir que se construya un colegio cerca de nuestros hogares, entre otras.

En síntesis, nuestra función como organización no gubernamental es propiciar el proceso de reflexión, la toma de conciencia, el cambio de actitudes, la asunción de mayores niveles de tolerancia, a través de crear y facilitar espacios para el trabajo en equipo, la articulación de experien-

cias, la comprensión de la complejidad de la realidad, la visibilidad de consecuencias de las acciones y de la toma de decisiones. Es un trabajo de largo aliento, donde día a día tenemos que asumirnos como seres democráticos y no desfallecer en el intento.

LA EDUCACIÓN CÍVICA AL SENO DE LA FAMILIA Y LA COMUNIDAD PARA LA FORMACIÓN DE SUJETOS DEMOCRATIZADORES

Elfidio Cano del Cid

Introducción

Como parte del desarrollo de la temática de la familia y la comunidad en la educación para la democracia, trataré de responder a las siguientes interrogantes. Es conocido el hecho de que en la familia queda aceptado el autoritarismo como un recurso educativo, ¿qué impacto causa lo anterior en lo que respecta a educación para la democracia?; ¿cuál debe ser el papel de la familia en la formación cívica de la niñez y la juventud?; ¿qué experiencias de autoformación política instrumentadas en uno o varios países podrían hacerse extensivas a otras naciones involucradas en el desarrollo de una cultura política democrática?

1. La familia como reproductora de prácticas sociales e ideológicas

La familia como célula de la sociedad refleja una parte y el todo del conjunto de las relaciones del sistema social. En esta complejidad social existe una interrelación dialéctica entre lo global y lo micro (en este caso, la familia) que constituye el basamento primario de la sociedad.

Desde una perspectiva general, todo país cuenta con un proyecto educativo que le da la fisonomía de una comunidad nacional. En muchos casos, estos proyectos son el resultado de consensos sociales sobre la base del carácter de proyecto de nación que se quiere construir como interés nacional. El conjunto de principios básicos de la convivencia social o del pacto social se encuentra plasmado en las respectivas constituciones políticas.

Sin embargo, en medio de los grandes acuerdos nacionales se averiguan profundas contradicciones entre lo que se dice y las prácticas sociales concretas. De esta forma, aunque la sociedad en su conjunto sea regida por los principios básicos de una convivencia democrática, la práctica real es otra.

En este orden de ideas, aunque teóricamente en el ámbito societal se hable de la convivencia democrática entre los(as) ciudadanos(as), en el seno de la familia se observan relaciones de autoritarismo entre sus miembros: los(as) hijos(as) generalmente están subordinados a la autoridad ya sea del padre o de la madre. No se observan relaciones de equidad. Al estilo de lo mejor de la educación prusiana, las órdenes emanadas de cualquiera de las dos autoridades *se cumplen y no se discuten*. Se imponen criterios verticales en desmedro de los derechos de la comunidad familiar.

En muchas familias, independientemente de su condición social, no se comparten relaciones equitativas, sino que priva la razón del poder. El niño de hoy es el joven y el adulto del mañana; por lo tanto, si crecen dentro de un régimen autoritario de relaciones familiares, lo más probable es que su comportamiento y sus relaciones futuras con los demás sean justamente de carácter impositivo y autoritario. Si a él o a ella nunca los han escuchado en sus opiniones y sus criterios, su actitud y comportamiento será de no poner atención a las ideas y a las opiniones de los demás. Un comportamiento de esta naturaleza, lejos de reforzar las estructuras educativas que tratan de formar pautas democráticas de convivencia, las debilita o, por lo menos, plantea mayores dificultades en el esfuerzo de educar en los valores de una convivencia democrática y de tolerancia.

Sobre la base del criterio de que son las personas y no las instituciones las que, en último término, constituyen la democracia, el papel de la familia en la formación cívica y en sentar las bases para la persistencia de una cultura democrática, es de primer orden. Y es que en la democracia, visualizada como una concepción del mundo y como un estilo

de vida y de relaciones para con los demás, el ejemplo primario debe darse al interior de la familia y de la comunidad inmediata: en el barrio, en la colonia, en general en donde a uno le toca vivir.

En estas circunstancias, la democracia se construye día a día; es decir, es parte –al igual que la educación–, de un largo proceso que no termina nunca, en donde todos(as) siempre tenemos algo nuevo que aprender para llevar a la práctica ciudadana. Cuando las reglas de la democracia dejan de practicarse, se sientan peligrosamente las bases para el retorno a comportamientos verticales, autoritarios y excluyentes.

No se sientan las bases de los valores democráticos, y de la tolerancia para vivir visualizando al otro, cuando se inculca en niños y jóvenes la intolerancia, la falta de respeto a los demás y la falta de aceptación de lo diverso.

Ya es una opinión generalizada el hecho de que, por muy avanzada que sea una democracia, ninguna está concluida. Hay necesidad de perfeccionarla día a día; en consecuencia, debe hablarse en esencia no de la consolidación de la democracia, sino de democratización y, con ello, de la necesidad de ampliar los espacios democráticos de participación. Se trata de impulsar, desarrollar y consolidar la democracia con base en la práctica por parte de la familia como núcleo social y los(as) ciudadanos(as) como base social de principios y valores, tales como la equidad, la solidaridad, la tolerancia, la pluralidad y la participación, que permitan no hablar desde una perspectiva formal, sino desde el compromiso de construir una sociedad dentro de los cánones de una cultura de paz. En este caso, la educación dentro del espacio familiar debe ser el basamento para la formación de sujetos democratizadores, es decir, sujetos impulsores, constructores y reproductores de mayor democratización. En otras palabras, se trata de llevar a la democracia a sus últimas consecuencias: a más democracia, mayor democracia con participación ciudadana. Dentro de este concepto, la ciudadanía adquiere también relieves más amplios y de visión democrática, en tanto que es ciudadana la persona capaz de ejercitar sus derechos y obligaciones con responsabilidad social.

Tanto el sistema educativo nacional como la educación que se genera entre los miembros de la familia deben enfocar sus esfuerzos para formar sujetos con ideales, valores y actitudes que se traduzcan en su relación con los demás, en comportamientos democráticos.

Comportamientos conducentes a sostener lógicas como la de “yo soy el portador último de la verdad”, niegan la posibilidad del diálogo y

la comunicación, así como la libre expresión de las ideas. Por el contrario, utilizar formas distintas de comunicación (deliberación democrática), que con base en el respeto de las distintas opiniones generen posibles soluciones a los problemas que se enfrentan en los ámbitos de la familia, la comunidad o la sociedad, crea un ambiente de convivencia que permite impulsar actitudes democráticas que conducen hacia una cultura de paz, en tanto que se genera la seguridad y certeza del respeto a la opinión y derechos inherentes a la persona humana.

En muchos de los espacios familiares, la práctica es negar el diálogo, la comunicación, la libre expresión de las ideas y la deliberación democrática. Se ignora el hecho de que poder hablar libremente constituye el medio más propicio y eficaz para educar. Aceptar el diálogo y practicarlo es educar en la diferencia y en la controversia, que debe ser fraternal y respetuosa.

En un ambiente familiar en donde la norma sea el autoritarismo, este comportamiento genera más autoritarismo hacia adentro y hacia afuera. De igual manera, la arbitrariedad genera arbitrariedad.

Pedagógicamente es riesgoso exacerbar en niños y jóvenes la competitividad entre unos y otros, es una actitud que impide ver al otro; sólo cuento yo mismo. La competitividad exacerbada sienta las bases para la generación de actitudes prepotentes y de arrogancia y hasta de crueldad contra los demás.

El premio y el castigo en el proceso de enseñanza de los niños y de los jóvenes deben responder a un balance adecuado. De lo contrario, prevalecerá como criterio pedagógico el uso de la violencia. Quien pasa por este proceso nocivo para la salud mental terminará siendo presa del miedo y de la inseguridad. Es correcto imponer sanciones y castigos, pero no al costo de negar la posibilidad del reconocimiento del error y la rectificación.

La persistencia de la norma, la disciplina y el sacrificio no tienen nada que ver con un proceso democrático de enseñanza-aprendizaje; se parece más al comportamiento típico de la formación que se observa en los cuarteles militares.

La educación familiar y la del sistema educativo deben estimular la observancia de los valores de la cooperación, la lealtad y la solidaridad.

Otro de los valores centrales en la formación de las nuevas generaciones se refiere a la capacidad de tolerancia hacia la crítica, que es parte de la capacidad intelectual y de la naturaleza del ser humano. El conformismo y la "acriticidad" limitan la posibilidad del surgimiento de

nuevas ideas y reducen la riqueza del ejercicio de la práctica social. Igualmente, la crítica constructiva debe ser parte de un discurso interactivo en personas con criterios diferentes; debe ser, por lo tanto, profunda y propositiva. Debe traducirse en un intercambio que no sea desigual o favorable sólo a una parte, debe hacerse presente en la “plática”, que es encuentro y coincidencia entre sujetos. Es fundamental el encuentro comunicacional y generacional entre padres, madres e hijos. La base objetiva de la capacidad de crítica la constituye el compromiso y el apego a la verdad.

El filósofo y educador, nacido en España y con muchos años de residencia en Nicaragua, Juan Bautista Arrién, apunta que: “Lógicamente la cultura de polarización que sustenta, en gran medida, nuestro comportamiento ciudadano, tergiversa el verdadero sentido de la crítica y la maltrata hasta convertirla en un instrumento destructor y, consiguientemente, obstaculizador de cualquier esfuerzo serio para construir una auténtica convivencia ciudadana en lo social, político, económico y cultural”.¹

2. ¿Qué experiencias de autoformación política instrumentadas en uno o varios países podrían hacerse extensivas a otras naciones involucradas en el desarrollo de una cultura política democrática?

El problema con la política convencional no es que sea errónea o mala, sino que es incompleta; le hace falta un componente fundamental: la ciudadanía.

Las instituciones democráticas pueden hacer muchas cosas, pero una de las que no está a su alcance es la creación de legitimidad.

Los gobiernos nunca serán capaces de tomar y sostener decisiones difíciles si la ciudadanía no está debidamente informada y, por lo tanto, no se interesa en el problema o los problemas que afectan a la mayoría. Tampoco esto es posible cuando esta ciudadanía se encuentra profundamente dividida por la existencia de aquellos problemas nacionales.

Los gobiernos necesitan un apoyo público amplio si pretenden actuar consistentemente en el largo plazo. La base para su efectividad viene dada por el *espacio común*, es decir, la observancia de un acuerdo

¹ *Educación en Concertación*, colección de artículos publicados en *El Nuevo Diario*, entre enero de 1996 y junio de 1997, Managua, Nicaragua, PREAL, 1997, p. 191.

mínimo entre las partes interesadas sobre la naturaleza de los problemas y lo que debe hacerse para solucionarlos.

El punto de partida para construir la apropiación ciudadana del problema, y el apoyo al mismo, es poner a la gente a platicar sin que ello implique la existencia de un acuerdo previo sobre la naturaleza de un problema. Después del diálogo o la deliberación alrededor de un problema común viene el compromiso.

Es a la ciudadanía a la que le toca la tarea de pasar de personas particulares –interesadas nada más en sus propios asuntos–, a ciudadanos(as) comprometidos(as), involucrados(as) en la vida colectiva y, por tanto, activos actores políticos.

Así, la presencia de una ciudadanía bien informada, preocupada y dispuesta a colaborar, potencializa la capacidad de acción de los gobiernos. Por desgracia, existe una brecha de incompreensión entre los(as) ciudadanos(as) y funcionarios(as) públicos que dificulta la posibilidad de una interacción en tanto que para los primeros, los funcionarios públicos están solamente preocupados en la conservación de sus cargos y, por lo tanto, son insensibles a las necesidades de la ciudadanía.

Los funcionarios, por su parte, consideran a la ciudadanía como irresponsable e inmadura. Conciben dos opciones en su trato con ella: o los ciudadanos no interfieren con los funcionarios y los dejan en total libertad de acción; o bien, la ciudadanía asume directamente las funciones públicas. No existe la experiencia ni la actitud hacia una tercera opción: la de una relación de colaboración entre funcionario(as) públicos y ciudadanos(as).

La solución para esta situación de mutua desconfianza es la creación de una nueva relación entre ciudadanos y funcionarios públicos. Ello requiere de una nueva visión de los problemas por parte de los ciudadanos, que supere la polarización, la fragmentación y la estrechez de visión de los problemas por parte de la política convencional o tradicional. Este acercamiento pone a la deliberación en un primer plano, o sea, la instituye como el instrumento metodológico que permite a la ciudadanía una definición de los problemas, superando obstáculos y creando un espacio común para la convergencia y la acción. Los funcionarios, por su parte, deben deponer su desconfianza hacia los ciudadanos(as), aprender a escuchar atentamente y a trabajar con ellos(as).

No en todas las situaciones pueden trabajar juntos ciudadanos y funcionarios. Problemas técnicos relacionados con el funcionamiento o la ejecución de determinados procedimientos, sujetos a reglas formales,

no requieren de una ciudadanía activa para llevarse a cabo. Algunos problemas pueden no necesitar del involucramiento ciudadano.

La disposición de los ciudadanos para actuar, o no, depende de la forma en que entienden el problema. Deben responderse a sí mismos preguntas fundamentales como: ¿nos interesa o afecta el problema como ciudadanos?; ¿debemos hacer algo para resolverlo?; ¿podemos delegar la responsabilidad de su solución en alguien más?

Ciertos problemas pueden estar en la superficie y pueden resolverse con facilidad; otros son de fondo, afectan a toda la comunidad y presentan la tendencia a manifestarse en diferentes perspectivas. Por ejemplo, el problema educativo: mejorar la educación no es posible si no se tratan problemas de salud, situación de la familia, valores, estado actual de la economía, etcétera. Este tipo de problemas requiere del involucramiento colectivo y de grandes esfuerzos por todos los miembros de la comunidad.

Algunos problemas pueden ser manejados por una sola institución, persona o grupo de personas (respuestas unilaterales), mientras otros están más allá del poder o la capacidad de un solo actor social (respuestas multilaterales). Estos últimos involucran la acción ciudadana.

Hay problemas que pueden ser delegados y otros no. Por ejemplo, problemas simples como reparar un derrumbe en una carretera pueden ser delegados, en tanto que requieren de una solución inmediata y, en la mayoría de los casos, técnica. Problemas complejos y que afectan la vida de la colectividad, como conservar el ambiente, no pueden ser delegados por su naturaleza misma; deben involucrar a la ciudadanía en encontrar posibles cursos de acción para solucionarlos.

Para llegar a concluir qué es bueno para la comunidad, la gente tiene que deliberar en forma conjunta. Escucharse unos a otros, hablar de las distintas formas de enfrentar los problemas comunes y sopesar los beneficios así como las dificultades que plantean los diferentes enfoques que pueden haber en relación con el problema. Lo que debe contar es lo que la gente habla y cómo lo hace. Ello requiere de una ciudadanía bien informada, responsable y comprometida en la solución de sus problemas. Es común que una comunidad fuerte necesite de ciudadanos(as) comprometidos(as). Los(as) ciudadanos(as) no nacen, se hacen trabajando como tales.

Dentro de la experiencia acumulada por la institución que represento, el enfoque del trabajo de educación para la construcción de ciudadanía debe integrar la práctica de la democracia para lograr contribuir al

desarrollo de sujetos democratizadores, al potencializarlos para su acción. Proponer una metodología única para lograr este objetivo no es posible. Sin embargo, dentro de nuestra práctica institucional, hemos asumido la metodología de la deliberación (una nueva forma de comunicación que sobre la base de un diálogo diagramado en opciones de solución plantea la necesidad del compromiso de la acción ciudadana para la resolución de los problemas que enfrenta la sociedad, considerando los distintos aportes y cursos de acción que emanan de la misma ciudadanía) como un eje central para promover procesos de formación hacia la generación de una cultura política de participación y libre discusión de las ideas.

La metodología de la deliberación –entre muchos aspectos que la caracterizan–, parte del criterio de que el ejercicio de la política (más no de la política partidaria) debe visualizarse como la práctica de la ciudadanía en la consecución de determinados objetivos y metas; es decir, un sano ejercicio de diálogo constructivo entre personas que llegan a la conclusión que al margen de las diferencias político-ideológicas, religiosas y de concepción del mundo, es posible ponerse de acuerdo mediante un diálogo que tome en cuenta las opiniones de los demás.

A través del uso de la metodología de la deliberación, las personas se conectan con el problema nacional desde la perspectiva de cómo les afecta en lo personal, y a partir de aquí visualizan la necesidad de resolver el problema como una opción de carácter individual, pero también las mueve a actuar con otras en forma organizada. Tomar conciencia que “mi problema” es al mismo tiempo el problema de los demás. Esta conclusión, que partiendo de lo individual mueve a las personas a lo colectivo, a la acción ciudadana concertada, es lo mismo que hablar del ejercicio de la ciudadanía.

Esta nueva forma de comunicación observa ciertas reglas básicas y fundamentales:

- a) Nadie, por muy experto que sea en la materia, es el portador de la verdad de algo que quiere conocerse o resolverse. La verdad surge como producto de ese diálogo constructivo e inclusivo.
- b) Todas las opiniones cuentan. Es decir, se parte del criterio de que no hay opiniones equivocadas, sino concepciones diferentes sobre un determinado problema.
- c) En una deliberación no se dirimen problemas de orden partidario o religioso.

- d) Deliberar implica un proceso de poner en la balanza los distintos enfoques sobre un determinado problema.
- e) Es el diálogo el que mueve a cursos de acción sobre la base de tomar en cuenta los distintos intereses sociales. Quien aprende a dialogar está más cerca de la virtud de la tolerancia; quien aprende a expresar sus propias ideas está más dispuesto a escuchar las de los demás.
- f) Si es un problema difícil de resolver, éste no tiene una solución única, sino distintos cursos de acción y toma en cuenta al mismo tiempo distintas opciones para la solución; en consecuencia, hay que considerar los elementos en favor y en contra de los posibles cursos de acción.
- g) La deliberación, de posicionamientos originales, mueve a las personas a entendimientos sobre la base de lo que importa, es decir, dar los mejores aportes para solucionar problemas comunes.
- h) No es el diálogo por el diálogo mismo, sino que se trata de una forma de hablar que rompe barreras y permite que sobre la base del interés común se produzcan compromisos en lo individual y en el ámbito organizativo (acción ciudadana).

Hemos logrado compartir esta experiencia con países de la región centroamericana sobre la base del uso de esta metodología y elementos comunes en cuanto a visión y misión de las instituciones, en relación con la necesidad del fortalecimiento de la participación ciudadana como elemento fundamental para la construcción de procesos democráticos, en donde abordamos con sectores de distintos niveles de la población problemas nacionales desde la perspectiva de la justicia y de la equidad genérica. Así, se desarrollan procesos de educación cívica, o quizás en forma más amplia de educación para la ciudadanía, que involucran a las personas en la necesidad no sólo de visualizar el problema desde la perspectiva de estar informados sobre el mismo, sino la enseñanza y el aprendizaje de la necesidad de asumir respuestas o cursos de acción para encontrar alternativas de solución a los problemas definidos o delimitados.

Dentro de esta labor se ha trabajado al interior de la familia, la comunidad, la educación formal. En el ámbito de las instituciones del Estado se ha tratado de vincular la visión de la ciudadanía con autoridades públicas para lograr, con base en ese vínculo, la posibilidad de generar políticas públicas que permitan el ejercicio de la democracia, en tanto que se vincule la acción de la ciudadanía con sus autoridades.

Es un proceso que como tal, y dentro de un espíritu democrático, debe revisarse constantemente para su puesta en práctica. Es incipiente, pero en el caso de países como los nuestros, ha abierto la posibilidad de que los ciudadanos hablen de sus problemas y busquen, desde su propia capacidad de organización y de acción, cómo resolver aquellos problemas que más afectan a la comunidad. La experiencia todavía es reducida, pero es un esfuerzo ya compartido a nivel de una área geográfica.

Nuestra práctica nos permite plantear la posibilidad del uso de la metodología de la deliberación no como única, pero sí como un recurso fundamental para promover una cultura política democrática; es decir, una cultura no polarizante que lleva al centro de la discusión la necesidad de encontrar los intereses comunes de las personas, de tal suerte que aquellos intereses los muevan a asumir con responsabilidad acciones cuya puesta en práctica genere y abra espacios que aporten y multipliquen para la edificación de sistemas sociales participativos y, por consiguiente, con mayores alternativas de prácticas democráticas que generen un ambiente de convivencia pacífica.

LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA FAMILIA¹

Beatriz Schmukler

El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre el modo en que se están aplicando en América Latina aquellas políticas sociales que tienen perspectiva de género y que tienen impacto en las relaciones familiares. La propuesta es profundizar en ellas, para que no se queden solamente en el apoyo y protección a las mujeres vulnerables y víctimas, sino que encaren el marco de la resolución estructural de la inequidad, combatiendo los aspectos tanto culturales como políticos, sociales y económicos de la inequidad de género. Cuando hablamos de inequidad nos estamos refiriendo tanto al respeto a las diferencias entre las experiencias y prácticas femeninas y masculinas, como a la necesidad de desarrollar políticas que promuevan las capacidades diferenciales, así como aquellas que pongan fin a las discriminaciones, segregaciones y marginaciones que produce la falta de respeto y el atropello de esas diferencias.

Estamos poniendo especial énfasis en superar los lineamientos puramente asistencialistas y proponer modos de prevención de la inequidad, privilegiando los aspectos de investigación, educativos y de resignificación de la diferencia genérica en los medios de comunicación y en instituciones sociales.

Queremos aportar para un camino de prevención de la violencia doméstica, donde las víctimas más frecuentes son las mujeres y los niños, a través de programas educativos que promuevan una reflexión

¹ Una versión más completa de este trabajo fue publicada por el Instituto Mora, en *Perfiles*, Serie Políticas Sociales, Beatriz Schmukler, coordinadora, 1999.

sobre cuáles son las bases ideológicas que sostienen y fundamentan la violencia genérica y que promuevan modelos de vinculación de pareja y de familia que ofrezcan alternativas no violentas a los conflictos. Este tipo de proyectos debería sumarse a otras tareas que ya se están realizando, más inmediatas y urgentes de atención a víctimas, con el fin de proteger a las mujeres, niños y niñas amenazados de riesgos mayores. También, la tarea de prevención está vinculada con la formación de los trabajadores de la salud y del área jurídica y de justicia, con el fin de detectar a las víctimas de la violencia doméstica para saber aconsejarlas y protegerlas adecuadamente. Asimismo, como lo sugiere Irma Saucedo, una prevención eficaz se vincularía con la urgencia de articular los centros de salud con los centros especializados que existen en las instancias de procuración de justicia y de mujeres, o con grupos organizados en las comunidades (Riquer, *et al.*, 1996).

La mayoría de los datos en México y en el mundo señalan que los agresores en la vida doméstica son, en la mayor proporción, el padre y el esposo de la víctima y, en menor proporción, la madre.² La extensión del fenómeno nos indica que las raíces de dicha violencia hay que buscarlas en prácticas de autoridad y de relaciones entre los géneros que se fundamentan en valores e ideologías legitimados socialmente que justifican el derecho al golpe y al maltrato por parte de los seres queridos, de quienes se espera protección, amor y cuidado. La transformación de las fuentes de protección en fuentes de terror es la característica central de la violencia en la intimidad de la familia y en las relaciones interpersonales. La gravedad del fenómeno también se basa en las interrelaciones del fenómeno de la violencia en la vida privada y en la vida pública. Los microcosmos y los macrocosmos de la violencia tienen raíces comunes, valorativas y económico-sociales: las concepciones sociales de género y de autoridad, y la tolerancia y justificación de la desaparición de los mecanismos de protección social, que se han agudizado con las políticas neoliberales y de ajuste económico, en las últimas décadas.³

Después de la Cuarta Conferencia Internacional sobre la Mujer (Beijing, 1995), los gobiernos de América Latina han comenzado a incorporar más intensamente orientaciones de género no solamente a través de las Oficinas de la Mujer o Programas de Equidad, sino que empiezan a produ-

² Véase Florencia Riquer, *et al.*, 1996; (Asociación Mexicana contra la Violencia contra las Mujeres, A.C. (COVAC), 1995.

³ Véase Carlos Sluzki, 1994.

cirse esfuerzos específicos destinados a la integración de asuntos de género en diversas áreas gubernamentales, reconociéndose las desigualdades sociales de ambos géneros, particularmente el lugar de la mujer como víctima más frecuente de la violencia doméstica y sexual, la creciente feminización de la pobreza, la mayor proporción de analfabetismo femenino, la desventaja de las mujeres como beneficiarias de servicios de salud y las desventajas en la calidad del empleo y en los niveles de salario y la falta de respeto a sus decisiones respecto de su vida sexual y reproductiva. El movimiento feminista internacional y los movimientos de mujeres, avalados por las conferencias internacionales, tuvieron impacto en el reconocimiento de las discriminaciones sexuales y sobre la necesidad de instrumentar políticas de compensación de la discriminación, segregación y victimización que sufren las mujeres en el mundo. Este impacto permitió reconocer la mayor vulnerabilidad de cierto sector de mujeres pobres, de menor nivel educativo, pertenecientes al sector informal de la economía, así como aceptar nuevas categorías de vulnerabilidad causadas por la jefatura femenina de hogar y la maternidad adolescente.

Sin embargo, se confunde muy a menudo una perspectiva de género con una política que tenga como marco central de referencia a la mujer. En ésta última “la mujer” es visualizada como un sector social vulnerable, tanto en los aspectos económico-sociales como en los emocionales y psicológicos. En muchos de estos enfoques se visualiza a las mujeres, contradictoriamente, como víctimas de violencia intrafamiliar, se las supone económicamente más débiles que el hombre pero, al mismo tiempo, responsable central, a veces única, de las estrategias comunitarias y familiares de combate a la pobreza (centros de cuidado infantil, programas alimentarios y productivos de mujeres-madres, en toda América Latina). En el mismo tono, se registra la responsabilidad central asignada a la mujer en las políticas de planificación familiar, donde se borra la responsabilidad del hombre.

La contradicción deriva del supuesto de la vulnerabilidad de la mujer, conjuntamente con la asignación de una responsabilidad femenina central en las estrategias de supervivencia, lo cual genera dos consecuencias: se profundizan las cargas de las mujeres, agregándoles las cargas sociales, además de las domésticas y las de provisión económica, y, simultáneamente, no se desarrollan programas gubernamentales destinados a incrementar la responsabilidad de los hombres en la familia y en la paternidad. A menudo los programas y las políticas del Estado no trabajan con una perspectiva de género integral que se plantee cambios

valorativos que reconozcan los avances de las mujeres en la participación social, así como la necesidad de fortalecimiento de la autoestima femenina, al mismo tiempo que propicien la clarificación de sus intereses y deseos, junto a una estrategia política que permita a las mujeres el control de su propio cuerpo y de su sexualidad. Así, también está ausente una política de transformación de la identidad masculina, de reconocimiento de los riesgos y las responsabilidades de la masculinidad y de la paternidad. Son los organismos no gubernamentales los que han comenzado estas prácticas educativas y de reflexión, lo cual plantearía la necesidad de transferencia de modelos y de trabajo conjunto entre la sociedad civil y los gobiernos nacionales y federales.

Sugerimos trabajar con programas preventivos que:

- simultáneamente tiendan al fortalecimiento de las mujeres como sujetos activos en las políticas a través de su “empoderamiento”;
- promuevan cambios en las identidades de género tanto masculinas como femeninas;
- vinculen concepciones de equidad de género con concepciones de autoridad que respeten la creatividad y la participación de los sujetos beneficiarios de los proyectos; y,
- fomenten la generación de demandas y de soluciones desde la ciudadanía.

Los cambios en las estructuras familiares en México en las últimas décadas representan parcialmente respuestas a la crisis y al deterioro económico de los grupos domésticos, pero también reflejan cambios demográficos y valorativos del concepto de familia y de las identidades de género. Me refiero a la mayor variedad de estructuras familiares que, además de nuevas pautas residenciales y de convivencia, también significan nuevos tipos de sistemas de autoridad en que coexisten con los sistemas tradicionales.

Algunos de los cambios más visibles son:

- aumento de las personas separadas o divorciadas; aumento de la soltería, particularmente de los hombres;
- aumento de las jefaturas femeninas. Las jefaturas femeninas aumentaron en forma constante en los últimos 40 años. En México, en 1950 se observaron 13.2% de hogares con jefas mujeres; en 1970, 15.3%, y en 1990, 17.3% (FLACSO, 1995).

- aumento de personas que viven solas;
- mayor presencia de madres solteras adolescentes.

Si bien se observa una presencia importante de los hogares nucleares, persisten los hogares de tipo ampliado y compuesto, cuya multiplicación durante los años ochenta ha sido interpretada por algunos autores como una respuesta de las familias a la crisis. En parte, estos cambios tienen que ver con cambios demográficos, el aumento de la esperanza de vida y el aumento de la edad al casarse, particularmente de las mujeres.

Algunas de estas nuevas estructuras implicaron cambios en las relaciones de género y autoridad cuando la mujer es jefa y no depende de ninguna autoridad masculina, o cuando las mujeres trabajan y participan en el mundo público. Las mujeres promueven cambios en las relaciones de pareja que, a veces, agudizan los conflictos, aunque ofrezcan soluciones reales a las nuevas necesidades de sobrevivencia. Este es un fenómeno social que requiere de respuestas y políticas sociales. Pero para proponer soluciones preventivas hace falta promover investigaciones que aclaren cómo se relacionan esas nuevas estructuras familiares con las relaciones de género y autoridad. ¿Absorbe la mujer-jefa la total responsabilidad de las nuevas cargas económicas y domésticas?; ¿cómo colabora el ex compañero o ex marido con dichas cargas? El ex marido no es ex padre y, sin embargo, frecuentemente cuando se separa de su pareja abandona total o parcialmente a los hijos con los que no convive. En las familias donde la pareja no se ha separado pero hubo cambios sustanciales en la participación de la mujer en el mundo público porque comenzó a trabajar o a participar en organizaciones comunitarias, aparecen nuevas crisis en las relaciones de pareja. El marido a veces no tolera que la mujer trabaje o que tenga su propio dinero, o que gane más que él y que pase varias horas fuera de su casa. Las mujeres, sobre todo si participan en grupos de mujeres, comienzan a tener más claros sus deseos e intereses personales. Estos nuevos conflictos se resuelven, a veces, con viejos patrones: los hombres recurren a la violencia y al alcoholismo. En algunos casos, las mujeres no toleran la violencia y comienzan a proponer renegociaciones de los acuerdos de convivencia. Estos intentos prosperan, en algunos casos, en nuevos arreglos cotidianos y derivan en mayor violencia, en otros.

La primera reflexión que se deriva de estos datos y preguntas es que lo que aparece como desintegración familiar puede, en muchos casos,

constituir un proceso de transición de las relaciones familiares que no es destructivo de los vínculos primarios y de parentesco, sino que se trata de readecuaciones a los nuevos valores y prácticas entre los hombres y las mujeres. Una mujer que se separa de un marido violento, que se protege y protege a los hijos, realiza una medida saludable de preservación de la parte sana del núcleo familiar. Una pareja que cambia sus costumbres para que la mujer pueda proveer con ingresos al grupo familiar produce al principio irritaciones y conflictos, que pueden ser saludables si la mujer supera su culpa de salir a trabajar y el compañero supera sus celos y posesividad hacia la mujer como objeto propio. Sin embargo, estos cambios no se resuelven con mensajes racionales solamente, requieren de intervenciones que promuevan la reflexión y el contacto de los sujetos con sus miedos y múltiples prejuicios. Infinidad de grupos de apoyo y reflexión organizados por las ONGs con mujeres y, en menor proporción, con hombres, nos hablan de cómo los procesos conflictivos se pueden abordar con cambios en la comunicación que promuevan el contacto emocional con deseos, miedos, pensamientos y conductas automáticos.⁴

El proceso de cambio de las familias es un proceso contradictorio, pues existen cambios de las identidades de género de muchas mujeres que no están acompañados por cambios correlativos en los hombres y por cambios en las expectativas sociales que favorezcan una mayor corresponsabilidad y solidaridad del hombre y la mujer en la familia. Junto al avance de la participación de la mujer en el mercado de trabajo desde mediados del siglo, se gestaron organizaciones civiles de mujeres que luchan por los cambios legislativos para lograr una mayor equidad, para elevar su autoestima y para fortalecerse individualmente en situaciones de violencia doméstica. Muchas mujeres de sectores pobres, en las últimas tres décadas, desarrollaron estrategias de sobrevivencia en asociaciones comunitarias para combatir la pobreza o para proveer servicios sociales.

Todo ello habla de una crisis de las relaciones de género que, a veces, se resuelve con la doble o triple carga de las mujeres como consecuencia de su creciente salida a la escena pública, cada vez más a la par de los hombres. Y muestra, también, que los valores o emociones

⁴ Agradezco a Marcelo Carrillo su sugerencia de tener en cuenta los aspectos no racionales de las negociaciones en las parejas, temas que han sido desarrollados por autores que trabajaron las negociaciones de género, como es el caso de Clara Coria, 1997.

que sostenían los contratos tradicionales de pareja se empiezan a tambalear. Leñero detectó en México, D. F., 41% de esposas que califican como autoritarias a sus compañeros y un 37% de mujeres que participan en las principales decisiones familiares, a comparación del 18% que se encontró hace 25 años (Leñero, 1994). Como dicen Espinoza y otros, algunos de estos cambios de valores acerca de la familia y de las identidades de género se reflejaron en las modificaciones del Código Civil de la ciudad de México, que incluyeron la posibilidad de que una mujer pudiera comenzar un empleo sin que fuera necesario el permiso del esposo para ello. Estos cambios coexisten con legislaciones atrasadas que no reconocen los nuevos tipos de familias basadas en uniones consensuales o jefaturas femeninas, y coexisten también con situaciones de violencia doméstica y autoritarismo familiar. A pesar de estos datos se sigue observando que en la mayoría de los estados de México el jefe del hogar es un hombre.

Quiero enmarcar este trabajo en un concepto de democracia que comprende procesos de transformación tanto en la esfera pública como en la privada. Cabría preguntarse si lo que se abre con la transición política que estamos viviendo es la posibilidad de emergencia de un nuevo tipo de actor político que, como las mujeres, se han apoderado de una nueva escena pública donde los temas privados interceptan los problemas colectivos y el interés político también se compromete con la resolución de cuestiones prácticas, como los problemas privados de la sobrevivencia, y con la creación de una cultura democrática también a nivel privado.

Según esta concepción de democracia, se hace necesario pensar en el desarrollo de políticas sociales que favorezcan una concepción de género que promueva la democratización de las familias, lo cual supone la responsabilidad paterna y doméstica del hombre y la mayor autonomía y autoridad femenina, simultáneamente. Esto significa la necesidad de ver a la pareja parental como un núcleo que se halla en un momento de transición y de conflicto, a partir de la crisis económica y de los cambios en la participación femenina en materia económica, social y política. Estos cambios generan conflictos que, a veces, se resuelven por la fuerza y la violencia y, a veces, permiten renegociaciones de los acuerdos en la vida cotidiana de la pareja.

En las últimas décadas las mujeres han estado desarrollando resistencias a la autoridad masculina; comenzaron a salir a trabajar, a participar en organizaciones sociales y en actividades comunitarias. La crisis

económica justificó, paradójicamente, la necesidad de la mujer de salir al mundo público por necesidades de sobrevivencia. A veces, la demanda de una redistribución más igualitaria de las tareas domésticas para sostener esa salida laboral o comunitaria agudizó los conflictos en las parejas y desató, con frecuencia, episodios de violencia. Este tipo de violencia responde a una crisis del modelo tradicional de familia y de pareja, que requiere cambios simultáneos en la identidad femenina y en la masculina.

En talleres con hombres en Xalapa, De Keijzer observa que éstos constituyen un factor de riesgo para su propia salud y para la salud de mujeres y niños por la proclividad hacia la violencia que presupone la masculinidad, en términos normativos. Yo diría, también, que la desigualdad en las relaciones de poder y la legitimidad que ha tenido esa desigualdad en las expectativas sociales es lo que ha constituido el factor de riesgo; tanto la expectativa de sumisión femenina como la “naturalidad” y fomento de la agresividad masculina, la competencia y el desarrollo de conductas temerarias en aspectos como la relación con los vehículos y las adicciones.⁵

Asimismo, la existencia de un discurso social que atribuye la responsabilidad esencial de los hijos y del altruismo a la madre, también exime al hombre tácitamente de una responsabilidad paralela a la mujer en el cuidado de los hijos. Este discurso social se suma a la existencia de políticas y legislaciones que han ignorado el papel del hombre en la reproducción y en la paternidad, facilitando su ausencia y su falta de compromiso en las resoluciones y prácticas de contracepción y de cuidado de los hijos. Dicha perspectiva ha contribuido a perpetuar las relaciones de poder existentes en la pareja y en la familia, que marginan a las mujeres de las decisiones, al mismo tiempo que las dejan solas para resolver las estrategias de sobrevivencia familiar y las tareas de la reproducción biológica. Por otra parte, al plantearse la reconstrucción de la identidad masculina es preciso trabajar directamente con los varones, abordando el análisis crítico de una masculinidad que les impide estar más presentes en el vínculo paterno y que genera problemas de salud, emocionales y materiales para ellos mismos, así como para las mujeres y los niños con quienes comparten sus vidas.

⁵ Véase Benno De Keijser, 1995.

La importancia de este enfoque es que intenta actuar sobre los factores culturales y emocionales que reproducen hombres dominantes y autoritarios. De Keijzer propone que, al trabajar con los hombres, se les ayude a distinguir que el privilegio del lugar de dominación también les ha acarreado desventajas vinculadas con una demanda excesiva y rígida para sostener una masculinidad supuestamente omnipotente. Propone integrar en programas sociales talleres con hombres para promover en ellos una paternidad responsable y para aumentar la participación del varón en las responsabilidades reproductivas.

Vania Salles y Rodolfo Tuirán señalan que muchos mitos, que parecían inamovibles, están entrando en crisis, como la idea de que el hombre tiene la última palabra, el mito de la pareja monogámica nuclear y eterna, del “casado casa quiere”, o de la fidelidad recíproca. A pesar de dicha crisis en los valores culturales de la familia, Brígida García advierte que el aporte de la mujer a los ingresos en el hogar no significa automáticamente una distribución más igualitaria del poder familiar. Si bien ha habido cambios en la división del trabajo extradoméstico, el predominio de la autoridad masculina en la toma de decisiones, la subordinación de la mujer y el aumento de la violencia son todavía situaciones preocupantes, que requieren programas específicos de atención y prevención. De Oliveira destaca que todavía las mujeres reaccionan con diferentes actitudes a la dominación masculina: pasividad, aceptación y obediencia en unas, y resistencia en otras. El problema es que las formas de resistencia a veces consolidan la situación de subordinación de la mujer porque las mujeres afirman como espacio de poder el área doméstica y la maternidad, sin que cambie su lugar de autoridad y su condición de sujeto de derechos en la familia.

Estas reflexiones conducen a la necesidad de acción en diferentes planos sociales para compensar la vulnerabilidad de las mujeres, impedir la irresponsabilidad de los hombres y desarrollar en ellos una autoconciencia de sus propios límites para comprometerse afectiva y efectivamente con su grupo familiar.

La desigualdad de derechos y deberes dentro de las parejas muestra la necesidad de desarrollar políticas públicas que incidan en los espacios familiares para lograr una distribución más equitativa de derechos y responsabilidades. Este tema nos induce a pensar que la democracia se construye tanto en el plano macrosocial como en los espacios privados. Implica relaciones de solidaridad, reciprocidad, consensos y disensos en el marco de conflictos manejados sin violaciones a la intimidad y liber-

tad de las personas. Nuestra propuesta es considerar a la familia como un espacio que puede democratizarse, sobre todo si entendemos a cada miembro del grupo familiar, hombre, mujer, niña o niño, como sujeto de derechos, deseos e intereses diferenciados, todos igualmente legítimos y con igual derecho a incidir en la estrategia familiar.

Una familia democrática, cualquiera que sea su estructura, requiere una mayor autonomía de las mujeres, el reconocimiento de sus intereses y deseos por parte de la familia y de la sociedad, el derecho al control de los recursos propios y grupales y su participación igualitaria en las decisiones familiares, en equidad con los hombres. Requiere que los niños sean reconocidos como sujetos y que puedan participar en las decisiones familiares de acuerdo con su evolución y madurez. Supone respeto en las relaciones interpersonales y la eliminación de la violencia. No habrá democracia familiar mientras exista desigualdad de poder y de autoridad en la pareja, mientras haya mujeres vulnerables que enfrenten solas la carga de la reproducción, mientras que se transmita la pobreza en los hogares dirigidos por mujeres porque los hombres tienden a evadir responsabilidades domésticas o parentales, migrando, formando múltiples hogares o desentendiéndose de sus hijos. Mientras se siga suponiendo que “por naturaleza” el hombre es la autoridad aunque no ejerza una paternidad responsable y no comparta las cargas derivadas de la reproducción se seguirán reproduciendo normas culturales y mitos que favorecen la desigualdad de género.

Por todo esto, las recomendaciones para programas y políticas públicas necesitan ser integrales. Habría que poner en práctica propuestas que promuevan la realización de proyectos con grupos de hombres y de mujeres, que reconozcan las dificultades de cambiar la dinámica familiar, que elaboren nuevas formas de abordar los roles de género, que rompan con la desigualdad y la subordinación de las mujeres hacia los hombres y que promuevan mecanismos para que los propios cónyuges negocien nuevos arreglos domésticos que contemplen necesidades y deseos de ambos.

Convendría saber qué cambios deberíamos impulsar para tender hacia una democratización de la familia. Toda acción asistencialista hacia la familia, como los desayunos escolares, la protección a la víctima, los centros de cuidado infantil, los programas de crédito para hombres y mujeres, etc., incide en la igualdad o desigualdad de los géneros dentro de la vida familiar y, en consecuencia, en el grado de bienestar de los niños. Por ejemplo, un programa de provisión de alimentos para las fami-

lias, si no promueve una distribución igualitaria al interior de las mismas, puede no alcanzar a los sectores más vulnerables para los que está destinado.

Las *campañas educativas* pueden ir desarrollando nociones de género que presupongan a los miembros del grupo doméstico como corresponsables de la organización de la vida cotidiana, y en este sentido:

- que ayuden a hacer visibles los prejuicios y los diferentes modos en que se ilegítima a la mujer como autoridad dentro del grupo familiar;
- que se vea a ambos miembros de la pareja como iguales para generar nuevos acuerdos de vida cotidiana;
- que se legitime como posible el comienzo de las negociaciones de género en la pareja, de las renegociaciones de los acuerdos cotidianos a través de mostrar que no existen identidades de género y posiciones de autoridad y de poder “naturales” de la mujer y del hombre; que las identidades y las relaciones de género se basan en construcciones culturales que luego los individuos incorporan de acuerdo con su historia personal;
- que se piense en los niños y en las niñas como sujetos que deben de ser tratados justamente y a través de métodos de crianza que los involucren, en forma paulatina, en la vida familiar como corresponsables de acuerdo con su grado de maduración.

Otra vía es el desarrollo de talleres en proyectos de capacitación de género que se constituyan a modo de laboratorios de experimentación de vínculos y estructuras no autoritarias. Esto implica repensar experiencias cotidianas de la vida familiar, repensar los vínculos; las viejas reacciones automáticas se convierten en materia de análisis colectivo y autoindagación. Esta revisión constituye, a su vez, un momento de autorreflexión sobre la identidad de género de mujeres y hombres.

Incluimos en la democratización la organización de actores sociales a partir de su pertenencia a instituciones privadas, lo cual también posibilita la ciudadanía. En el caso de la familia la democratización supone un proceso de cambio constante, que permita que se vayan generando nuevos arreglos de vida grupal que suponen una mayor igualdad de derechos y deberes entre los miembros.

Referencias

- Acosta Díaz, Félix, “Hogares con jefas mujeres y bienestar familiar en México”, en *Familias y relaciones de género en transformación*, Beatriz Schmukler (coord.), México, The Population Council, Edamex, 1998.
- Asociación Mexicana contra la Violencia contra las Mujeres, A.C., (COVAC), Fondo de la Población de Naciones Unidas (UNFPA), y Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal, *Encuesta de opinión pública sobre la incidencia de violencia en la familia*, México, 1995.
- Coria, Clara, *Las negociaciones nuestras de cada día*, Buenos Aires, Paidós, 1997.
- De Keijser, Benno, “Los derechos sexuales y reproductivos a partir de la dimensión de la masculinidad”, trabajo presentado en la V Reunión Nacional de Investigación Demográfica en México, México, El Colegio de México, 1995, 15 pp. (mimeo).
- De Oliveira, Orlandina, “Familia y relaciones de género en México”, en *Familias y relaciones de género en transformación*, Beatriz Schmukler (coord.), México, The Population Council, Edamex, 1998.
- Figuroa, Juan Guillermo, “La presencia de los varones en los procesos reproductivos: algunas reflexiones”, en *Varones, sexualidad y reproducción*, El Colegio de México, Unión Internacional para el Estudio Científico de la Población y Sociedad Mexicana de Demografía (en prensa).
- García Guzmán, Brígida, “Dinámica familiar, pobreza y calidad de vida: una perspectiva mexicana y latinoamericana”, en *Familias y relaciones de género en transformación*, Beatriz Schmukler (coord.), México, The Population Council, Edamex, 1998.
- Geertje Lycklama a Nijeholt, *et al.*, *Triángulo de poder*, Bogotá, TM Editores, 1996.
- Espinoza Hernández Guadalupe, Cecilia Loria Saviñon y Julia Pérez Cervera, *Familias con futuro. Derecho a una sociedad mas justa*, México, GEM, 1996.
- Riquer Florencia, Irma Saucedo y Patricia Bedolla, “Agresión y violencia contra el género femenino”, en *Mujer, sexualidad y salud reproductiva en México*, Ana Langer y Kathryn Tolbert (editoras), México, The Population Council, Edamex, 1996, pp. 247 a 289.
- Sluzky, Carlos, “Violencia familiar y violencia política”, en *Nuevos paradigmas: cultura y subjetividad*, Dora Fried Schmitman, Buenos Aires, Paidós, 1994.
- Schmukler, Beatriz y Graciela Di Marco, *Las madres y la democratización de la familia en la Argentina contemporánea*, Buenos Aires, Biblos, 1997.
- Tuirán, Rodolfo y Vania Salles, “Cambios demográficos y socioculturales: familias contemporáneas en México”, en *Familias y relaciones de género en transformación*, Beatriz Schmukler (coord.), México, The Population Council, Edamex, 1998.

LA DEMOCRACIA COMO COSMOVISIÓN

José Bernardo Toro A.

La Fundación Social, de la cual soy vicepresidente, es una entidad que tiene 87 años: fue fundada en 1911. Es la organización no gubernamental (ONG) más grande de Colombia, pues cuenta con diez mil empleados y es dueña de varias compañías (empresas en el sector financiero, construcciones, bancos, empresas de televisión, empresas de previsión social); no es que las compañías tengan una Fundación, sino que la Fundación es dueña de las compañías, lo que le da una gran autonomía política, social y económica.

Dentro de los propósitos de nuestra organización están trabajar por la paz, la convivencia, la organización y la participación, así como generar ingresos y salarios para los sectores populares.

Durante los últimos diez años la Fundación Social ha venido desarrollando un proyecto para movilizar a la sociedad a todos los niveles, para la participación en la democracia y en la productividad. No voy a explicar aquí todo el modelo, sino algunos de sus elementos relacionados con la educación y la democracia.

Un educador es una persona que tiene la autoridad para modificar el modo de pensar, sentir y actuar de una sociedad. Por eso, el educador, aunque no quiera, pertenece a un proyecto cultural y, en ese sentido, todo educador es un trabajador cultural. Pero, preguntémosnos: ¿dónde se construyen los valores democráticos, de convivencia y de productividad? Se construyen en los espacios de socialización.

Los espacios de socialización son los lugares o instancias en donde adquirimos y transformamos los modos de pensar, sentir y actuar en relación con nosotros mismos, con los otros y con la colectividad. Son

los espacios donde nos educamos, los lugares en donde se forman o se transforman los valores y el sentido de la vida. De acuerdo a cómo funcionen esos espacios en una sociedad, funciona la sociedad misma.

Esos espacios son la familia, la calle y el grupo de amigos, las organizaciones comunitarias y de barrio; todo lo que se llama “la escuela” en términos técnicos: escuela, colegio, universidad; el trabajo y la empresa, las organizaciones intermedias como los sindicatos, los clubes, las asociaciones profesionales, las cooperativas, las federaciones, las ligas de consumidores, las iglesias, los partidos políticos o movimientos sociales, los medios de comunicación, etcétera.

Además, cada uno de estos espacios cumple un rol en la sociedad y ninguno puede sustituir a otro, aunque todos están relacionados. Entonces, desde el punto de vista de la educación en la democracia y la formación de los valores democráticos, ¿cómo debemos concebir estos espacios?

Una sociedad tiene un proyecto de nación, se dirige hacia el mismo sitio cuando todos estos espacios funcionan en la misma dirección. Si en una sociedad estos espacios funcionan en diferentes direcciones, la sociedad está fragmentada.

Para poder analizar qué hacer en esos espacios, resulta imperativo abordar, en principio, dos cosas. La primera, que la democracia no se forma en ninguna parte en particular, se forma en todos los lugares y cada uno de estos espacios tiene un papel específico, pero también necesita que le dediquemos un aspecto general para así saber qué papel juega dentro de esa totalidad que es la democracia.

La democracia no es un partido, no es una ciencia, no es una religión; la democracia es una forma de ver al mundo, una cosmovisión. Por eso, nadie puede darle democracia a una sociedad; ningún político puede dársela. La democracia es una decisión que adopta una sociedad para percibir al mundo. Y si decide contemplar al mundo de esa manera, entonces tendría que preguntarse: ¿cómo son las familias democráticas?; ¿las parejas democráticas?; ¿los noviazgos democráticos?; ¿las escuelas democráticas?; ¿los partidos democráticos?; ¿las empresas democráticas?; ¿qué poesía genera la democracia?; ¿qué arte genera la democracia?

Cuando una sociedad es capaz de hacerse estas preguntas, se posibilita el surgimiento de líderes democráticos y de leyes democráticas. Sin embargo, si la sociedad no es democrática, entonces la democracia no se le puede dar a nadie. Cuando comenzamos a hacernos estas preguntas, la democracia se vuelve una cultura; mientras tanto, es un discurso.

La segunda cuestión se encuentra en el eje central de todo este proceso: formar ciudadanos. El problema es que la mayoría manejamos una definición de ciudadano de corte liberal. Mucha gente confunde la democracia con el liberalismo económico. El liberalismo económico surgió el siglo pasado y el proyecto democrático nació hace 2,500 años y se ha ido construyendo a través del tiempo.

La democracia no es connatural al ser humano; es un invento que hicieron los sofistas en Grecia, cuando acuñaron la frase que dio lugar a su nacimiento: “el orden de los hombres no depende de los dioses, depende de los hombres”. Es decir, nosotros construimos la historia, construimos la autonomía, por eso ellos, los griegos, pudieron inventar la filosofía, la política, el deporte, la estética, la lógica, porque pudieron resolver ese problema.

Pero, ¿qué es un ciudadano? Un ciudadano es una persona que es capaz de crear o modificar, en cooperación con otros, el orden social *que se quiere vivir, cumplir y proteger* para la dignidad de todos.

No nos hace ciudadanos ir a votar ni que nos elijan para un puesto público dentro del gobierno. Esos son derechos ciudadanos. Lo que nos hace ciudadanos es la capacidad de construir, en cooperación con otros, el orden social en que queremos vivir, para la dignidad propia y la de todos. Esto es lo mismo que participar. Pero participar no es estar en una reunión, ni estar en un grupo, ni tampoco contestar una encuesta. Se participa en la medida en que se puede modificar y transformar el orden social para la dignidad de todos. Por eso, la democracia es una continua autofundación del orden. La libertad no es posible si no hay orden, pero el único orden que da libertad es el que uno mismo construye.

Una sociedad comienza a ser autónoma y libre cuando es capaz de conseguir el orden por sí misma. Para poner un ejemplo, veamos cuáles son las normas que mejor cumplimos: las que nosotros mismos ponemos y que son las únicas que nos dan libertad; las demás vienen de fuera, se nos imponen. Cuando una sociedad aprende a ordenarse ella misma, a entender normas anteriores, a definir cuáles normas le sirven y cuáles desea refundar, entonces es que comienza a liberarse.

En todos los espacios de socialización el secreto está en saber cómo agregar elementos para poder construir ciudadanos, es decir, personas que puedan autofundar, crear y modificar el orden en que quieren vivir para su dignidad. De ahí que la definición actual de dignidad se refiera a hacer posibles los derechos humanos para todos.

Así como la democracia no es un partido, tampoco es una gestión. Solamente tiene principios. Éstos tienen la ventaja que nos permiten hacer muchas cosas diferentes conservando la unidad como, por ejemplo, los principios de construcción: todos los edificios se construyen con las mismas ecuaciones de la estática y, aunque todos sean distintos, todos son edificios.

La democracia es como el amor, no se puede comprar, no se puede imponer, no se puede imitar; solamente se puede construir. Si una sociedad nunca alcanza la democracia pero la vive y la conoce, el día que se cansa de construirla, desaparecerá. La democracia, como toda construcción, tiene ciertos principios, que no son normas, sino principios.

A partir de una revisión de los principios básicos de la democracia es posible adquirir una comprensión más profunda del concepto de la democracia entendida como una cosmovisión. Estos principios, aunque sencillos y obvios, no son todavía muy comunes en las reflexiones sobre la sociedad. Veamos cuáles son tales principios.

1. Principio de secularidad

Todo orden social es construido. El orden social no es natural, por eso son posibles las transformaciones en la sociedad.

Secularidad no significa ateísmo, significa lo que descubrieron los griegos hace 2,500 años, que el orden social equivale a una construcción humana y, como tal, se puede transformar. Significa también que la construcción del orden de una sociedad debe ser un proceso de inclusión y no de exclusión: ese orden debe representar a todos los miembros de esa sociedad. Por eso, la Constitución en una sociedad democrática se produce participativamente y en nombre del pueblo.

Este principio es fundamental para los educadores y para trabajar con sociedades latinoamericanas porque existe un problema de mentalidad. Con frecuencia en estos países se cree que el orden social es natural, se cree en la mala o en la buena suerte de las sociedades y se dicen frases como “Por qué Dios permite que mueran cuatro millones de niños”. Cuando se tiene este tipo de concepciones, es muy fácil echarle la culpa de cualquier situación a la suerte, a Dios, al destino, etcétera. Además, se cree que el cambio es para dotados.

La democracia no es natural al ser humano. *La democracia es un invento y por ser un invento, una creación, es necesario tanto enseñarla como aprenderla.*

Una de las primeras cosas que hay que lograr en un proceso de formación democrática es que todos entiendan que, en términos sociales, el orden que existe y las relaciones que se dan en la sociedad no son naturales; que este orden y estas relaciones son construidos por las personas y, por lo tanto, se pueden transformar.

El sistema educativo no existe por sí mismo. Su razón de ser es el saber de la sociedad. Si un Ministerio de Educación analiza los problemas del saber, comprende qué tiene que hacer con las instituciones escolares. Una de las grandes dificultades es que, con frecuencia, se miran las instituciones escolares en sí mismas y esto no tiene sentido. Su sentido y su razón de ser surgen de la artificialidad del conocimiento. Por eso, este principio de la democracia es muy importante para trabajar con líderes educativos, para mostrar que la escuela es un instrumento y no un objetivo: el objetivo es lograr que una sociedad, grande o pequeña, rural o urbana, pueda producir, acumular, reproducir y distribuir saber.

Visualizando así el conocimiento, adquieren relevancia otros instrumentos: los museos, los centros de investigación, las bibliotecas, los centros de información, las expresiones artísticas, los medios de comunicación, los espacios de socialización, el conocimiento acumulado durante siglos en las zonas indígenas y campesinas. La pregunta es: ¿cómo lograr que todos estos instrumentos puedan producir saber, apropiarse del saber, distribuir saber y acumular saber? Es a partir de preguntas como ésta que se inicia el trabajo de refundación de los sistemas educativos.

2. Principio de autofundación

La democracia es un orden que se caracteriza porque las leyes y las normas son construidas o transformadas por las mismas personas que las van a vivir, cumplir y proteger.

Esta es una de las ideas más brillantes que se han producido en el mundo; el “Principio de autofundación” significa que *la libertad siempre requiere del orden, pero el único orden que produce libertad es el orden autofundado.*

Aunque parezca extraño, las normas que a una persona le producen libertad son las que ella misma se impone. Todo orden autofundado es

un orden que produce libertad. Esta comprensión es fundamental para nuestras sociedades porque es el punto central de la gobernabilidad; es el punto central de la ética, de la creatividad, de la autonomía y de la libertad.

Este principio es muy importante para dar un salto en la educación; implica otra forma de concebir la formación de una sociedad. A la luz de este principio el *gobierno escolar* adquiere gran relevancia como estrategia de formación democrática, en la medida en que se enseñe a los niños y a los jóvenes a autofundar el orden que ellos mismos van a cumplir y que los adultos también deben cumplir.

Pero el gobierno escolar no es la única estrategia. La pregunta que tendríamos que plantearnos sería: ¿cuáles son las diferentes oportunidades y estrategias que permiten generar procesos de autofundación del orden para los niños, los jóvenes o los adultos?

Cuando un profesor reúne a sus alumnos y dice “vamos a hacer las reglas de la clase juntos”, está propiciando una experiencia de autofundación de un orden; igualmente sucede cuando en la empresa se discute el reglamento de trabajo y se construye entre todos. Todos los procesos de autoconstrucción, de autoformación y de autoestudio cooperativo, así como las experiencias realizadas en colaboración con otras personas o grupos, conducen a la autorregulación de las personas. Son procesos que permiten descubrir la importancia de la gobernabilidad, de autofundar y refundar el orden que se quiere vivir, cumplir y proteger.

Como la democracia es una cosmovisión, la forma de enseñarla es creando condiciones para vivirla e interpretarla. Para ello, es necesario conocer las bases del *ethos* democrático y una de las bases más importantes es el principio de autofundación.

La autofundación o refundación no significa inventar el mundo cada vez. Una persona está dispuesta a proteger el orden, o una norma o una ley, si ocurre uno de los tres supuestos siguientes:

1. Si participa en la construcción de la norma, de la ley o del orden.
2. Si acepta ser representada por otro en su construcción y si esa representación es cierta y confiable.
3. Si existiendo la norma, la ley o el orden desde tiempo atrás, alguien le explica la bondad de esa norma, ley u orden y la toma como propia. Si una persona escucha “*esta ley tiene 100 años y la tenemos por estas razones*” y dice “*qué buena norma, a mí me gusta, yo la asumo*”, en ese momento esa persona está refundando la ley.

En esas condiciones, dicha persona siempre cumplirá. Cuando no ocurre uno de esos tres supuestos, la persona siempre buscará transgredir la norma, la ley o el orden.

Cuando las personas tienen la experiencia de imaginar y diseñar circunstancias de la vida y construir un orden para vivirlas, las normas dejan de ser algo aprendido y se convierten en criterios para proceder en la vida.

3. El principio de incertidumbre

No existe un modelo ideal de democracia que podamos copiar o imitar; a cada sociedad le toca crear su propio orden democrático.

La monarquía es un orden, la dictadura es un orden, la democracia es un orden, el comunismo es un orden. Entonces, ¿cuál es la profunda diferencia que tiene la democracia con cualquier otro orden cultural, político o social?

La monarquía supone que hay alguien fuera de la sociedad que, por razones divinas o de sangre, es la fuente del orden. Esa persona es la que decide las leyes, las normas, las fiestas, lo correcto y lo incorrecto; y ese es el orden para la sociedad. Los miembros de una sociedad monárquica se llaman súbditos, porque están subordinados a su monarca.

En una dictadura hay alguien que, a través de la coacción y el temor, decide el orden para la sociedad; por eso los miembros de esas sociedades se llaman sometidos.

La democracia, por el contrario, no cree que el orden de una sociedad le pueda ser dado desde afuera. La democracia parte del supuesto de que los hombres y las mujeres comunes y corrientes, que están en una sociedad, son los que tienen la capacidad de crear las normas, las leyes y las instituciones que ellos mismos quieren vivir, cumplir y proteger: aceptar a cada persona como fuente de creación del orden social. Por eso, los miembros de una sociedad democrática se llaman ciudadanos.

Un ciudadano es la persona que es capaz, en cooperación con otros, de construir o transformar las leyes y normas que él mismo quiere vivir, cumplir y proteger para la dignidad de todos. Entonces, ¿qué es educación ciudadana democrática? Una educación ciudadana democrática es aquella que tiene como objetivo formar ciudadanos.

El conocimiento tiene sentido desde el punto de vista de la democracia en la medida en que los diversos instrumentos de formación contribuyan a formar personas que sean capaces, en cooperación con otros, de construir el orden social que hace posible la vida digna para todos. Pensar una escuela y una pedagogía para formar ciudadanos es muy distinto que pensarla para hacer buenos estudiantes. En una educación democrática el problema es cómo las mismas cosas que se tienen se pueden transformar para formar ciudadanos.

Nadie nace delincuente, demócrata, conviviente, honrado; nadie nace ladrón. Todos esos son aprendizajes artificiales contruidos, aunque no nos demos cuenta, y toda la sociedad los paga o los disfruta.

La democracia tiene que ser enseñada y tiene que ser aprendida, porque la democracia no es natural. La democracia debe ser enseñada como una forma de ver el mundo, como una cosmovisión. Y este aprendizaje se logra cuando la persona puede ver que el mundo que le rodea está ordenado por la lógica que propone esa cosmovisión.

A partir del principio de incertidumbre: *No existe un modelo ideal de democracia que podamos copiar o imitar, a cada sociedad le toca crear su propio orden democrático*, se puede decir que la democracia es como el amor: no existe una modalidad de amor que podamos imitar y copiar, a cada pareja le toca armar su propio modelo. Ninguna persona sabe cuál es la pareja perfecta, ni puede decir cuál es el matrimonio perfecto; existen tantos modelos de pareja como parejas existen. A cada sociedad le toca comenzar a construir el orden democrático a partir de su historia, de su conocimiento, su tradición, su memoria; a partir de lo que es, de lo que tiene y de las proyecciones que puede hacer.

Y aquí surge otro problema referido a la conformación del proyecto democrático: los sistemas educativos de América Latina no fueron originados en América Latina, fueron sistemas trasladados. Y cuando un sistema de educación es trasladado, así tenga 500 años, es muy difícil que forme parte de la conciencia de la cultura a donde se trasladó.

4. El principio ético

Aunque no existe un modelo ideal de democracia, todo orden democrático está orientado a hacer posibles los derechos humanos y a cuidar y proteger la vida.

No se puede llamar democracia a cualquier proceso de autofundación. Tampoco se puede autofundar la tiranía ni la perversión. *La autofundación y refundación del orden son democráticas si contribuyen a hacer posibles los derechos humanos y la vida.*

Desde el punto de vista de la democracia, los derechos humanos no son un tema, ni son un tópico; los derechos humanos son el único proyecto de humanidad que el ser humano ha podido concebir en toda su historia sobre la tierra.

Una de las grandes preguntas del ser humano a lo largo de su historia ha sido cómo construir la dignidad. Porque la dignidad tampoco es natural; la dignidad es construida, es conquistada. En esta búsqueda fueron surgiendo diferentes estatutos de dignidad: el libro del *Deuteronomio* en la *Biblia*, la *Carta de Toledo* (año 503), la *Carta de Juan sin Tierra* (año 689), la *Carta de los Derechos de los Ciudadanos*, son algunos ejemplos. Pero la primera vez que los seres humanos, los hombres y las mujeres, se reúnen para darse un proyecto de humanidad, es el 10 de diciembre de 1948: la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Este es el único proyecto de humanidad que tenemos; por eso los derechos humanos no pueden ser un tópico, ni un tema, ni una dimensión; *los derechos humanos son el norte ético del proyecto democrático.*

Las preguntas ahora son: ¿cómo volver a los derechos humanos un principio de creación, un principio ordenador de las relaciones sociales, de la política, de la economía?; ¿cómo sería un orden social construido desde el punto de vista de los derechos humanos, que es el mismo punto de vista de la democracia? Esto le impone a la democracia una tarea radical, porque sólo es posible construir la democracia en una sociedad que se construye sobre la lógica de los derechos humanos.

Estado y sociedad tienen sentido si ambos son capaces, en una interacción histórica, de hacer posible para todos los seres humanos los derechos. De nada sirve la política, la economía, el arte, el deporte, la educación, la ciencia y las armas, si no es para hacer posibles los derechos humanos.

Ese es el proyecto que el siglo XX le entrega al siglo XXI, y es el proyecto que América Latina está tratando de construir como un proyecto absolutamente diferente.

5. El principio de la complejidad

El conflicto, la diversidad y la diferencia son constitutivos de la convivencia democrática.

Para la democracia, la paz no es la ausencia de conflictos. La paz es el resultado de una sociedad que es capaz de dirimir el conflicto sin eliminar al otro, ni física, ni sociológica, ni psicológicamente. En la democracia no existen los enemigos, sino los opositores: personas que piensan distinto, que quieren distinto, que tienen intereses distintos que colisionan con los míos, pero con las cuales puedo concertar futuros comunes.

Con el agora griega, nació uno de los más poderosos instrumentos de la democracia para hacer del conflicto un instrumento positivo y lograr que los otros no se conviertan en enemigos, sino en opositores: *la deliberación*. Una sociedad comienza a resolver sus conflictos y a adquirir una conducta democrática cuando asume el concepto de opositor y aprende a deliberar. Cuando frente a un conflicto las diferentes personas son capaces de poner en juego sus intereses, cuando pueden expresarlos, explicitarlos, sustentarlos y defenderlos con serenidad, cuando buscan persuadir a otros con sus intereses, pero también pueden dejarse persuadir de otros intereses, entonces aprenden a ceder y a recibir concesiones. Cuando cada uno es capaz de exponer claramente y con tranquilidad el por qué está ahí y qué espera lograr; porque la deliberación requiere *transparencia* para que los diferentes intereses puedan convertirse en un bien colectivo.

Deliberación es diferente a negociación. Una negociación termina en una transacción que deja a las partes con mayor o menor grado de satisfacción y es puntual en el sentido de que no compromete a las partes más allá de la transacción misma. En una deliberación se busca llegar a un acuerdo que convenga y comprometa a las partes; en una deliberación social se busca construir bienes colectivos y se asumen compromisos con ellos.

6. El principio de lo público

En la democracia lo público se construye desde la sociedad civil.

Este principio es el más novedoso del discurso democrático moderno. La mejor forma de explicarlo es recurriendo a un ejemplo referido a

la conquista norteamericana: a Norteamérica llegan familias migrantes huyendo de una persecución religiosa; los migrantes ven en este nuevo territorio la posibilidad de construir un espacio de libertad. La libertad es un valor máximo para la sociedad norteamericana. Por eso la estatua de la libertad es su máximo símbolo.

La primera realidad que encuentran es que han llegado familias de muchos lugares e inician las peleas. Para resolver la situación, tal como lo muestran las películas del viejo oeste, deciden poner orden y nombran un *sheriff*. Escogen la persona que, a juicio del naciente pueblo, es la más indicada. Lo mismo sucede con el juez, con el pastor, con el maestro y con el médico. Un tiempo después aquel *sheriff* siente miedo porque llegaron unos matones y se esconde. Toda la gente se reúne. Dicen: “cambiamos al *sheriff*”, y escogen y nombran a otro.

¿Por qué lo pudieron cambiar?; ¿qué sucedió en el momento en que ellos nombraron un *sheriff* y en el momento en que decidieron cambiarlo?; ¿qué sucedió cuando eligieron un pastor, un maestro o un juez? En estos acontecimientos el nuevo pueblo estaba fundando las instituciones que necesitaba para vivir y pervivir: por eso en Norteamérica existe unión entre las instituciones y la sociedad, porque de la sociedad civil fue surgiendo lo público, se fue fundando lo público.

Lo público es aquello que conviene a todos de la misma manera para su dignidad.

Una de las grandes tareas de la democracia es hacer de la educación un bien público. Mientras una sociedad acepte que existe una educación privada de una calidad y una educación oficial de otra calidad, nunca tendrá educación pública. Nadie podría imaginarse un acueducto que por unos sectores de sus redes brinde agua contaminada y por otros sectores brinde agua potable, porque el agua es un bien público. Solamente cuando la educación que se ofrece en las escuelas públicas, en las pequeñas escuelas de los barrios o en los colegios de élite sea de igual calidad, se puede decir que en esa sociedad existe educación pública. A un sistema de educación no lo hace público el hecho de que se pague con impuestos, como se cree con frecuencia; lo que hace público a un sistema de educación es que sea posible, de igual manera, para todos los miembros de la sociedad y contribuya a su dignidad.

El gran desafío de la formación democrática y de convivencia en América Latina es la conformación de un *ethos* democrático en la sociedad y la refundación de las instituciones a la luz de esta cosmovisión y

a partir de la conciencia latina. Porque en las culturas latinoamericanas las instituciones más fuertes están más cerca de la conciencia europea; las instituciones más criollas, más mestizas, tienen menor sentido porque no están en la conciencia de la sociedad. Un ejemplo: el concepto de alcaldía es más fácil para un bonaerense que para un boliviano, porque de alguna forma la memoria cultural de Buenos Aires está más cercana a la naturaleza de esa institución que la memoria cultural de los aymaras. Se trata entonces de que nosotros podamos “refundar” y transformar la alcaldía en la forma como es nuestra conciencia.

Es muy importante que todos los miembros de la sociedad: niños, jóvenes y adultos, descubran que la historia de los pueblos ha sido construida por gente común y corriente, que funda el orden y que funda también el desorden; que descubran que la existencia de las calles, las casas, los edificios, la tecnología y todos los bienes y avances de la sociedad no es un problema de genios, sino de gente común y corriente.

Como la democracia es una cosmovisión se rige por principios y no por reglas o fórmulas. Una cosmovisión se puede aplicar a muchas realidades y situaciones: sus principios se pueden aplicar al manejo de una oficina, al matrimonio, a la empresa, a la escuela, a un partido, a un sindicato, etcétera.

La cosmovisión de la democracia es una sola y los principios son los mismos, pero adquieren formas específicas en Perú, en México, en Colombia o en Bolivia. A partir de estos principios es necesario mirar cómo ir transformando las distintas realidades para que la democracia se vuelva cotidiana. Así, desde esta cosmovisión y sus principios básicos es posible refundar las instituciones de la sociedad. Ahora bien, creo que la familia es el espacio en el cual se da fundamentalmente este proceso de socialización; la familia tiene un papel en la democracia que no puede cumplir ninguna otra institución, porque es el lugar social del amor y la ternura. Pero, ¿qué es la ternura? Es la capacidad de aceptar al otro, de recibirlo tal como es. Hasta hace unos 15 años hablar de ternura era algo poético, pero en la actualidad, los estudiosos de las neurociencias nos han permitido saber que nuestro cuerpo tiene una memoria, que no sólo nuestro cerebro la tiene, sino todas las células de nuestro cuerpo.

Muchos estudios demuestran que cuando un niño es golpeado, no sólo su cerebro sino también esa parte de su cuerpo que ha sido golpeada tiene una *memoria negativa*; es decir, recuerda lo negativo del maltrato recibido. Asimismo, si recibe caricias y ternura, conservará una *memoria positiva*.

Cuando un niño recibe una caricia, recibe reconocimiento y es aceptado tal como es, hombre o mujer, con defectos o sin ellos, bello o no bello, blanco o negro. Al aceptarlo, el niño aprende que de igual forma debe aceptar a los demás. Así, cuando llega a ser adulto, tiene internalizada esta capacidad de aceptación que finalmente se traduce en un valor de tolerancia.

Recuperar la ternura significa aceptar a las demás personas como son, en consecuencia, se posibilita la convivencia y, por lo tanto, la fundación del orden. Por ejemplo, las organizaciones de barrio aprenden a manejar lo común e inmediato, aprenden a hacer política desde la sociedad civil.

Nosotros, en la Fundación Social, no creemos que las organizaciones no gubernamentales deban ser apolíticas; creemos que deben ser apartidistas, pero no apolíticas, porque la política es la capacidad del ser humano de crear el orden social y producir lo público que quiere vivir para su dignidad.

MESA REDONDA

4

LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN
Y LOS PROCESOS
DE FORMACIÓN CIUDADANA

COMUNICACIÓN PÚBLICA Y CULTURA CIUDADANA

Graham Murdock

Figuras en transición: consumidores y ciudadanos

En las últimas dos décadas, todos los países del mundo han entrado en un acelerado proceso de transición. Sin embargo, hay diferentes versiones sobre lo que estamos dejando atrás y acerca de a dónde queremos llegar. La historia que nos brindan las grandes corporaciones nos habla de un creciente mundo sin fronteras, con mercancías moviéndose con gran libertad y rapidez, que permite a todos participar en el “sueño americano” de consumo y verse perfectamente reflejados en los bienes que compran. También hay otra versión de la transición, la que nos cuenta la muchedumbre que derribó el Muro de Berlín, o la figura solitaria en Beijing que se interpuso en el camino de los tanques en pro del movimiento democrático, o Nelson Mandela el día de su liberación de prisión, caminando solo en la ruta que va del *apartheid* hacia la nueva democracia en Sudáfrica. Estos actores claman por el entendimiento de la más fuerte legalidad política (la demanda de un orden de derechos personales con una visión de sociedad basada en el mutuo respeto de las diferencias y el disenso, para alcanzar el bien común). Desde el principio, el ideal de la ciudadanía total e igualitaria ha estado combinado con los derechos individuales y las responsabilidades sociales.

Las demandas de la ciudadanía encontraron su más fuerte expresión en la Revolución Francesa, cuyos militantes pugnaban por libertad, igual-

dad y fraternidad. No obstante, debido a que las relaciones existentes entre estos términos nunca fueron propiamente establecidas, su demanda ha generado continuas disputas. Cuando el filósofo francés Alexis de Tocqueville trabajó en los Estados Unidos, la otra república “revolucionaria” moderna, en la década de 1830, se sobrecogió por la forma en que las cualidades de empatía y reciprocidad (los hábitos del corazón, como los llamó) eran fomentadas por el rico sistema de la comunidad de las instituciones civiles, en continuo roce con el espíritu del individualismo competitivo que separa a los ciudadanos. Este balance ha sido un asunto recurrente en la filosofía política estadounidense desde siempre. Encuentra su más reciente expresión en la batalla entre los liberales (quienes enfatizan la autonomía personal y el derecho a la elección individual) y los comunitarios (quienes insisten en la necesidad de vínculos compartidos de lealtad y reciprocidad) (Mulhall y Swift, 1992).

No es un accidente que el resurgimiento del debate filosófico sobre la relación propia entre libertad y fraternidad haya coincidido con el ascenso de la economía liberal y de las políticas sociales en Norteamérica y en un gran número de democracias del Oeste. La progresiva reducción del “nuevo derecho” de ciudadanía para cuestiones de elección personal en el mercado creado por la economía de la empresa privada ha llevado a “liberales radicales”, como Ralf Dahrendorf, a insistir en que “el derecho social de la ciudadanía es tan importante como una condición de progreso para tener la oportunidad de elección, la cual requiere iniciativa empresarial y un espíritu innovador” (Dahrendorf, 1990: 38). En respuesta, los conservadores arguyen que la promoción de “virtudes cívicas o sociales” bien puede minar las “virtudes vigorosas” asociadas con el libre mercado independiente, autosuficiente, empresarial y ambicioso, así como debilitar las condiciones esenciales de la libertad personal (Himmelfarb, 1996: 13).

Estos importantes atributos del individualismo también sostienen al espíritu del consumismo, el cual alimenta la vitalidad económica de los mercados generando tensiones profundas entre el consumidor ideal y la figura del ciudadano (Murdock, 1992; García Canclini, 1995). El sistema de consumo promueve soluciones privadas a problemas públicos, prometiendo que cualquier dificultad puede ser resuelta por una compra apropiada. Si usted está preocupado por su salud, compra medicinas de patente. Si hay un crimen en su vecindario, compra una alarma. En contraste, el *ethos* de la ciudadanía promueve soluciones comunitarias

para resolver las inquietudes colectivas (para la enfermedad, un mejor servicio de salud pública; para el crimen, más policías en las calles y más ayuda mutua entre vecinos).

Lo anterior, en virtud de que las relaciones entre consumidores y ciudadanos, entre libertades y lealtades, son materia de constantes impugnaciones en el sentido de que la televisión, nuestro mayor medio de comunicación pública, es central para la conformación de la ciudadanía contemporánea. La televisión es fundamental, es el “teatro del discurso [...] que muestra la vida de lo público de forma completa”. En consecuencia, la sociedad tiene un medio “en el cual los hablantes tienen la oportunidad de tomar su turno en esta plataforma pública”, donde pueden hablar para externar sus experiencias, puntos de vista, argumentos o para hacer preguntas (Price, 1995: 75). Antes de explorar la cambiante relación entre ciudadanía y televisión con más detalle, necesitamos especificar las dimensiones de la ciudadanía un poco más cuidadosamente.

De una ciudadanía simple a una ciudadanía compleja

En términos generales, podemos definir el derecho básico de la ciudadanía como el derecho a participar de manera plena en la vida social, con dignidad y sin miedo, y de ayudar a formular las formas que deberá tomar en el futuro. Sin embargo, las definiciones sobre qué derechos específicos necesitan ser garantizados con el afán de suscribir este ideal no han permanecido estáticas. Los derechos han sido progresivamente extendidos a nuevas esferas de acción social y a nuevos grupos sociales (como los niños, por ejemplo). De igual forma, la cuestión de que si la naturaleza y la distribución de los recursos requieren de derechos sustanciales más que simplemente nominales ha sido materia de continuos argumentos, así como las formas de responsabilidad social que los acompañan. Como consecuencia, las concepciones de ciudadanía se han desplazado desde lo relativamente simple a la complejidad creciente.

La definición original surgió de los debates sobre la relación apropiada en el dominio social (el Estado y el gobierno, por un lado, y la sociedad civil por el otro). Ello produjo la demanda de establecimiento de dos derechos mayores. El primero se refiere al derecho de protección de la fuerza arbitraria por parte del Estado y de sus agencias (como en el caso de la detención sin pruebas o de la tortura), y de otros

ciudadanos. Asegurando esta segunda condición, se ha fomentado la idea del Estado como un “vigilante”, que garantiza la seguridad personal de los ciudadanos a través de niveles apropiados de defensa policial y militar, en conjunción con prohibiciones contra la población que no está autorizada para usar la fuerza (a través del duelo, vendetas o acción vigilante, por ejemplo). Las disputas entre los ciudadanos y entre los ciudadanos y el Estado han sido resueltas por la acción de la ley. Cada ciudadano reclama el derecho de igualdad, un trato de no discriminación ante la ley, el derecho a participar en la selección de sus representantes para los foros políticos en los que se decide sobre nuevas leyes y se revocan algunas otras (más típicamente a través del voto universal), y el derecho a participar en la aplicación práctica de la ley en casos específicos a través de sistema jurídico.

Estos derechos fueron instituidos como componentes principales de las democracias liberales sólo después de amargos y extendidos combates y aún ahora hay un gran número de puntos sin resolver. Por ejemplo: ¿amerita castigo el ejercicio inaceptable del poder del Estado?; ¿cuáles son los límites del Estado para mantener la vigilancia sobre sus ciudadanos con el afán de conservar la seguridad interna?; ¿hay aún menos consenso sobre la responsabilidad que acompaña a estos derechos o sobre cómo asegurarlos mejor?; ¿debería haber un requerimiento legal para votar con castigos para quien no cumpla (como en Australia, por ejemplo)?

A simple vista, los derechos en relación con la sociedad civil parecen menos cuestionables. Seguramente existe acuerdo general con respecto a que en las democracias los derechos ciudadanos deben incluir libertad de conciencia y creencia, libertad de asociación y libertad de expresión. Pero hay dificultades. El derecho de expresión incluye tanto los derechos de los que reciben la información como los de los que la elaboran. La proliferación de identidades dentro de las culturas contemporáneas plantea problemas particulares. El argumento de que cada uno debería gozar la “libertad de pertenecer a una identidad y de contribuir a su definición” (Melucci, 1988: 258) es acorde con la libertad de “dejar de pertenecer para crear nuevos significados” (Melucci, 1989: 173), y también con la idea de que la política contemporánea está crecientemente centrada en la política de identidad (el combate sobre formas de pertenecer, lealtad y solidaridad). Esto, a su vez, “requiere de las condiciones que permitan a los individuos y grupos sociales ser reconocidos tal como son o desean ser” (Melucci, 1989: 172). Sin embargo, ¿qué sucede

si la construcción de una identidad requiere de la sustitución o negación de otros?; ¿qué si los reprimidos ejercen sus propias formas de represión?; ¿cuáles son los límites para la “libre” expresión en las arenas del discurso público? Como el principal foro del discurso público, la televisión tiene que negociar las políticas de diferencia sobre una base cotidiana, recurriendo a un balance entre la aserción y la injuria.

Una seductora solución a este dilema es prevenir confrontaciones dividiendo las diferencias en dos especialmente demarcadas: programas “minoritarios” o canales clasificados (moverse desde la amplia difusión dirigida a cualquiera hacia la difusión estrecha sólo para grupos definidos). Pero esto inmediatamente da lugar a otro problema. Hace imposible crear un espacio cultural compartido, el cual combine el respeto por la diferencia con un compromiso de desarrollar una concepción contemporánea del “bien común”. Lograrlo requiere del reconocimiento de la solidaridad y de la separación, de la renegociación de lo común, así como de la diferencia, lo cual depende de la eficacia para llevar las diversas experiencias, identidades y posiciones a la misma arena simbólica, explorando y reconociendo su interacción y respetando las identidades particulares contra la renovación de una cultura común. Como lo dijo Stuart Hall, en las condiciones actuales de fractura y fragmentación, es más necesario que nunca que “creemos [...] lo suficiente de una cultura compartida, lo que significa que podemos existir en el mismo espacio sin comernos a otros” (Sanders, 1994: 18).

En respuesta, muchos de estos trabajos en televisión argumentarían que diariamente están ayudando a crear una “cultura compartida”. Así es, pero es una cultura cada vez más sustentada en la figura del consumidor y en la ideología del consumismo; la noción de que la identidad y la realización pueden ser adquiridas en el mercado y que la buena vida puede ser encontrada a través de la inmersión total en el mundo de los bienes constituye el nuevo bautismo de la posmodernidad. Esto desarrolla una ciudadanía minada en dos sentidos. Primero, porque privilegia el gasto personal sobre la participación social y política y se dirige a los televidentes como compradores y no como miembros de una comunidad moral. En segundo lugar, porque las diferencias sociales con variaciones en elección y estilo niegan cualquier intento para llegar a una concepción del “bien común” basado en la negociación de las diferencias en su total complejidad.

Derechos suscritos

Las tensiones entre “consumidores y ciudadanos” son parte de una relación problemática general entre los requerimientos de la democracia y la dinámica del capitalismo. Como fue originalmente concebida, la sociedad civil fue un concepto confortable, abundante y holgado. Cubrió todas las instituciones y asociaciones que no fueran parte del Estado, lo cual incluyó a la naciente organización del capitalismo, así como también al denso sistema de grupos voluntarios y comunitarios, y a los movimientos sociales. De cualquier forma, como en el siglo XIX la propiedad corporativa se prolongó y llegó a ser más concentrada, se puso en claro que las actividades y los propósitos de las mayores compañías capitalistas eran antitéticas a la extensión de la ciudadanía.

Si las personas llegaran a ser ciudadanos completos, tendrían acceso a los recursos materiales y simbólicos que aseguran la inclusión social y facilitan la participación. Los derechos han sido públicamente suscritos. Esto requiere que el Estado abandone su rol de vigilante minimalista y que intervenga en el trabajo del mercado capitalista. Muchas de estas iniciativas fueron lanzadas para la protección de los ciudadanos como trabajadores y consumidores desde el uso arbitrario del poder corporativo y asegurando unas bases mínimas para la participación social. Éstas incluyen intervenciones en áreas tales como salarios mínimos, salud y seguridad, derecho a vacaciones e incapacidades, y derechos de unión comercial. A pesar de casi un siglo de lucha, están lejos de establecerse mejorías en estas áreas. Los derechos son siempre precarios. Pueden ser débiles o reservados. Son continuamente rebatidos por las corporaciones, las cuales arguyen una gran “flexibilidad”. Estos movimientos son revertidos con resistencia y demandas de nuevos derechos en áreas tales como igualdad de oportunidades, discriminación positiva y responsabilidad corporativa sobre la contaminación ambiental o los riesgos para la salud ocasionados por fumar.

Junto a los intentos para contener el poder corporativo en el interés público, se lanzaron iniciativas positivas para compensar las fallas del mercado para consolidar recursos importantes para la ciudadanía que el mercado no podría o no querría proveer. Las bases materiales necesarias para suscribir la participación social con dignidad (una vida larga, un nivel razonable de salud, seguridad doméstica y espacio público) llegan así a ser asunto del sistema de bienestar. Esto fue una estrategia

práctica para asegurar la “inclusión”, basada en asumir que “en una sociedad equitativa no puede y no debe haber una clase con privaciones y excluida”, y que “quienes hasta ahora lo han sido deben llegar a ser una parte de la gran comunidad social” (Galbraith, 1994: 15).

No obstante, queda claro que en adición a garantizar las condiciones materiales básicas para la participación, la ciudadanía completa requiere también acceso a recursos simbólicos relevantes y a las competencias para usarlos efectivamente. Los esfuerzos para asegurar los derechos culturales tomaron dos formas principalmente. Primero, hubo intentos para imponer requerimientos de “interés público” en las organizaciones de comunicación comercial, para obligarlas a producir recursos culturales para la ciudadanía aun cuando produzcan una pérdida económica. Estas concesiones para la responsabilidad cívica fueron el precio social que los propietarios de las estaciones pagaron por sus licencias para hacer dinero a través de la venta de anuncios comerciales. Esta estrategia fue empleada extensamente en los Estados Unidos, donde la mayoría de las organizaciones de los medios son propiedad privada. En contraste, en la Gran Bretaña y en un gran número de países europeos, la cultura política se centró en el desarrollo de un arreglo con las instituciones públicas (el sistema educativo, museos y galerías, bibliotecas públicas y transmisiones públicas). Esto fue pagado con los impuestos para garantizar que fueran accesibles igualmente para todos. Juzgar qué tanto éxito han tenido estas dos clases de intervención en la liberación de los derechos culturales depende de cómo se definan estos derechos.

Definiendo los derechos culturales

Podemos comenzar por definir cuatro grupos de derechos culturales:

1. *Derecho a la información.* Los ciudadanos tienen derecho de acceso a un rango posible de información relevante sobre las condiciones que estructuran su rango de elección y sobre las acciones, motivaciones y estrategias de los actores centrales de la política, la sociedad y la economía, particularmente aquéllos con poder significativo sobre la vida de la gente. Esto incluiría agencias del Estado, el gobierno, corporaciones, partidos de oposición y movimientos sociales, agencias y organizaciones transnacionales.

2. *Derecho a la experiencia.* En segundo término, los ciudadanos tienen derechos de acceso a la gran diversidad de representaciones de experiencia social y personal. En televisión, la información ha sido primeramente el terreno vedado de los programadores actuales (noticias, asuntos actuales y documentales). La exploración de experiencias ha sido primordialmente realizada a través de ficciones. Como John Mepham ha dicho:

Las historias compartidas [son] un recurso esencial para fomentar las capacidades y reciprocidades de una ciudadanía plena. Ellas ofrecen un modo de informarse para aquella gente que puede dirigir sus esfuerzos para responder las preguntas que invariablemente surgen en sus vidas. ¿Qué es posible para mí?; ¿qué puedo ser?; ¿en qué puede consistir mi vida?; ¿respecto a qué?; ¿qué me hace ser alguien particular?, etcétera. Tenemos que hacer un esfuerzo interminable para responder preguntas como éstas, por lo que es preciso que construyamos imaginariamente elecciones informadas y responder a la gente [...] Estas preguntas y estas capacidades y herramientas son básicas para tener un sentido de ellos mismos, una identidad y para compartir con otros dentro de un sistema de relaciones sociales (Mepham, 1990: 60).

3. *Derecho al conocimiento.* Acceder a la información y a las diversas experiencias ofrece “descripciones profundas” del mundo y “estructuras de sentimiento” basadas en la empatía y en la capacidad de observar el mundo por medio de la mirada de otras personas, pero no proporciona explicaciones. No revela cómo los acontecimientos particulares y las vidas han sido moldeadas por procesos profundos de inercia y cambio, cómo las biografías se encuentran ancladas en la historia. Conectar lo particular con lo general, lo micro con lo macro, requiere acceso a marcos de interpretación que indiquen los enlaces, modelos y procesos y sugieran explicaciones. Dichos marcos de interpretación traducen información y experiencia en conocimiento. Al explicar las fuerzas que conforman el presente y trazar sus vínculos con el pasado, abren caminos para formular estrategias de cambio.

Al mismo tiempo, el campo intelectual contemporáneo está más fracturado y reñido que nunca. El conocimiento no es un regalo cuidadosamente envuelto por expertos. Es el punto de interés en un contexto continuo de posiciones. Consecuentemente, los derechos culturales en

la situación contemporánea deben garantizar el acceso a los debates clave y a poder argumentar en ese contexto. Pero, ¿de qué clase de acceso hablamos?

4. *Derecho a la participación.* Tradicionalmente, las transmisiones públicas han construido su audiencia con oyentes y no con hablantes, con espectadores más que con hacedores de imágenes. Sin embargo, durante los últimos 15 años, estas relaciones asimétricas han sido retadas progresivamente en un gran número de países por los televidentes, que demandan el derecho de hablar sobre sus propias vidas y aspiraciones con su propia voz, y de describir las cosas que les importan a ellos en la forma en que ellos mismos elijan. Estas demandas para participar en la construcción del significado público tienen como consecuencia la proliferación de puntos difíciles de representación.

Voces / imágenes / formas

Las formas en las cuales la televisión se dirige al interés público y al debate están inextricablemente ligadas con cuestiones respecto de cómo los programas se presentan como una combinación de imágenes y discurso (Corner, 1995). Las formas de los programas juegan un rol central en este proceso de traducción. Son trazos para convertir el fluido, el flujo conflictivo del debate social y la imaginación en estructuras y modos accesibles de conocimiento. Pueden dirigirse al campo del discurso relevante en una forma relativamente “abierta” o relativamente “cerrada”. Podemos evaluar el nivel de agrado de un programa haciendo algunas preguntas básicas. Primero, ¿cuánto espacio ofrece el programa para el rango de perspectivas competitivas?; ¿en qué medida está organizado alrededor del discurso oficial o en boga, y qué tan receptivo es a las alternativas y posiciones de la oposición? En segundo lugar, ¿cómo está organizado el debate?; ¿hay alguna perspectiva preferida o se da algún privilegio particular en términos de espacio y legitimidad?; ¿las formas de hablar y ver son tratadas en una forma imparcial?; ¿el programa abandona las salidas indeterminadas e invita al televidente a realizar juicios o se cierra en una conclusión particular?

En esta forma de conclusión parecería ser que la ciudadanía compleja es la mejor servida por los programas abiertos, que ofrecen una diversidad de posiciones y que requieren de la participación compro-

metida de los televidentes. Los programas abiertos trabajan a través de debates y dilemas hasta el punto de fatiga más que ofreciendo conclusiones o soluciones. Lanzan especulaciones, toman caminatas imaginarias y ofrecen finales solamente provisionales. El ambiente de la televisión de hoy incluye documentales y producciones sobre asuntos actuales, tales como los nuevos “shows” donde la gente puede hablar, ejemplificados en el “show” increíblemente exitoso de Oprah Winfrey, como las telenovelas y las series de ficción que tratan de los problemas de la vida cotidiana. Como están apoyados en narraciones que toman gran tiempo, este tipo de programas ofrecen grandes espacios en los cuales se pueden observar los acontecimientos particulares desde una importante variedad de puntos de vista y reconocer la precariedad de cualquier acomodo.

Esta preferencia por las formas abiertas regula los programas que son organizados alrededor de un discurso particular. Pero, ¿no hay circunstancias en las cuales una tendencia a la clausura deba servir a las necesidades de la ciudadanía?; ¿no hay lugar para la investigación que deconstruya los prevalecientes discursos oficiales, haga preguntas incómodas y ofrezca cuentas? Desde el punto de vista del derecho a la información y el conocimiento, claramente debería de ser así.

El problema de usar la televisión para presentar el conocimiento, más que la información o la experiencia, se centra en el hecho de que es un medio tanto visual como oral. Nuestros modelos establecidos de la esfera pública están profundamente arraigados en un compromiso racional. Pero las imágenes no caminan en el mismo sentido. No esperan su turno. Trabajan por asociación, detonando una coalición de connotaciones. Persuaden simultáneamente, no por secuencia. Lo anterior establece una tensión permanente entre los deleites de la imagen y las ondas de la memoria y de la identidad, así como de la búsqueda de explicaciones que ofrece una compra en circunstancia y poder.

Explorando este dilema, necesitamos pensar sobre el problema de la representación, y hacerlo no simplemente en relación con la estructura de programas particulares, sino en relación con el horario de la estación que transmite y con la organización del sistema de televisión como un todo, como un orden complejo de formas simbólicas y relaciones sociales.

La economía política del populismo

Es imposible abordar estas cuestiones ahora, sin dar cuenta del rápido movimiento del sistema de televisión hacia formas más populistas de organización.

La tradición de la transmisión de servicio público, cuya pionera es la BBC en Inglaterra, se formó mediante un *ethos* de paternalismo. Asumió que los expertos sabían más que el hombre y la mujer en las calles y que los “autores” (escritores y realizadores de programas) empleaban con realismo y experiencia formas más amplias, que veían más allá de lo inmediato y de lo obvio, ya que esa es la obligación de las transmisiones para llevar estas percepciones y formas de ver al público. Aunque produjo programas que suscribieron los derechos de los ciudadanos a la información, a la experiencia y al conocimiento, este proyecto estuvo basado en una contradicción. Apuntó a fomentar la participación de la gente ordinaria, inclusive dentro del cuerpo político, excluyéndola de su propio proceso de producción.

Fue esta expulsión la que cubrió las demandas para un gran acceso a la expresión desde la mitad de la década de los setenta. Más y más grupos demandaron el derecho a hablar en su propia defensa. En los asuntos actuales vemos el ascenso de nuevos estilos de programas, en los cuales los miembros del público hablan todo el tiempo sobre sus vidas y preocupaciones. El diálogo de expertos se reemplaza por los testimonios de experiencias. En el campo del documental vemos el cambio de programas de investigación con una “voz de dios” comentando qué es lo que se muestra y dice, a videodiaris, compilados por televidentes, que detallan circunstancias, entusiasmos y dilemas que se relacionan con lo central de sus vidas y “docucápsulas” que adoptan las técnicas de las telenovelas para seguir a la gente ordinaria a través de ensayos y los pequeños triunfos de sus vidas diarias. Estos movimientos han sumado nuevas formas al arreglo de las representaciones, fuera de los problemas sociales, y han instalado discursos vernaculares en el centro del dominio público. Pero éstos tienen también débiles capacidades televisivas para suscribir derechos para el conocimiento.

Han reemplazado herencias paternalistas de capacidad y penetración con los horizontes abiertos al populismo, el cual celebra el sentido común como el único sentido con mérito y presenta el tamaño de la audiencia como el único criterio válido del éxito comunicativo. Esta agresiva promoción de propósitos ordinarios se ajusta con la política económica del nuevo comercialismo.

La rápida proliferación de canales y la fragmentación de televidentes leales conduce a que el mayor premio sea entregar placeres predecibles, trabajando más que contra los gustos prevalecientes y mapas mentales. Esto se aplica a ambos, a los medios y a la audiencia nicho. El resultado es que la ciudadanía es atacada en dos frentes. Los grupos en las periferias social y política de los mapas sociales oficiales se abordan por canales demarcados claramente o canales segmentados en cable o el sistema multicanal, o programas dentro del sistema establecido (siempre en horas no-sociales). Ambas estrategias confirman su estatus marginal. “Aquí, el acceso toma otro significado, abarcando técnicas que permiten a los marginados hablar a los marginados, mejorando los sistemas de comunicación interna para aquellos que son de otro modo privados de su derecho al voto” (Price, 1995: 80). Esta exclusiva/inclusión permite a los más grandes canales de comunicación pública evadir los problemas de orquestar encuentros y debates a través de proliferantes y cortantes identidades y concentrarse en audiencias reunidas alrededor de afiliaciones y formas de ver que ya ocupan el centro de la cultura. En el proceso, el proyecto de construir una estructura cultural basada en el reconocimiento y el respeto por la diferencia empata con un acuerdo para renegociar una concepción posible del bien común, es decir, desliza fuertemente la lista de prioridades.

Espacio público y representación pública

Si hay una oportunidad de perseguir el proyecto inacabable de la ciudadanía en la era de la reestructuración económica y la privatización, necesitamos defender los principios básicos de la actividad de la comunicación pública más vigorosamente que nunca antes.

Un sistema de comunicación capaz de reunir las necesidades de la compleja ciudadanía necesita reunir cuatro condiciones. Primeramente, debe proveer una arena de representación relativamente abierta. Esto requiere de fuertes barreras contra el ejercicio de la influencia impropia y la cooptación por los dos mayores centros del poder discursivo (el Estado y el gobierno y el mundo corporativo). Limitar la incursión de todas las formas de discurso comercial (de los anuncios al público y de los patrocinadores corporativos) ha adquirido gran importancia en un sistema cultural crecientemente comandado por la promoción.

En segundo lugar, deben derribarse las divisiones aceptadas entre los medios masivos y las minorías, entre las corrientes principales y las marginales, y entre las formas de desarrollo de la representación y la participación, y establecer itinerarios que promuevan encuentros y debates entre el mayor rango posible de identidades y posiciones. Debe trazarse continuamente en el dominio protector desarrollado por grupos y movimientos sociales particulares y fomentar “diálogo, voces que respondan” en el centro del dominio común (Dahlgren, 1995: 156).

Tercero, debe balancearse la promoción de la más grande diversidad de información y experiencia contra los derechos ciudadanos de acceso a estructuras de conocimiento y a los principios que les permiten ser evaluados y desafiados.

En cuarto sitio, debe asegurarse que el rango completo de sus servicios permanezca igualmente disponible para todos. Debe defender su estatus como bien público y resistir su conversión en mercancías de la televisión pagada, cuyo acceso para entrar es el enemigo de la cultura comunitaria.

Construyendo el espacio común digital

Cinco o tal vez dos años atrás, nadie estaba interesado en el papel que juega la televisión para extender los recursos simbólicos requeridos por una ciudadanía compleja; de ser así, habrían solicitado dos tipos de intervenciones. Primero, habrían demandado políticas que restringieran el asalto neoliberal en la televisión pública reimponiendo fuertes requerimientos de interés público a los operadores comerciales. Segundo, habrían solicitado más dinero público para ser invertido en producir y distribuir programas que den soporte a los derechos culturales de la ciudadanía y fomenten los hábitos del corazón requeridos para construir una concepción alcanzable del bien común en una sociedad radicalmente dividida y segmentada. Estas dos clases de política pública son centrales por una simple razón: la televisión sigue siendo el mayor espacio simbólico al cual la mayoría de la gente tiene acceso diariamente. En consecuencia, un sistema de televisión más diversa y que responda a la sociedad es un recurso fundamental para la ciudadanía.

Nadie ve en el sistema de comunicaciones un posible rol en el desarrollo de la ciudadanía en el futuro. Sin embargo, también deben tomarse en cuenta las posibilidades abiertas para la rápida proliferación de las

redes de computadoras en general, y del Internet en particular. Los últimos dos años han visto una progresión geométrica en el rango del material disponible sobre la red y el número de gente que la utiliza.

La red ofrece nuevas oportunidades para desarrollar y profundizar una cultura de ciudadanía. En primer lugar, abre la posibilidad de nuevas formas de participación política y nuevos modos de intercambio entre gobernantes, políticos y público. Transfiriendo fuentes oficiales de información (en áreas como salud, bienestar, vivienda y educación), de documentos y folletos a sitios *web* se incrementa su accesibilidad a la ciudadanía y permite la consulta de materiales relevantes, más flexibles y divertidos. El correo electrónico ofrece un espacio menos formal para que los ciudadanos dialoguen con sus representantes políticos, tanto individualmente como dentro de una reunión o de un debate electrónico. Al mismo tiempo, la red está revivificando también a la sociedad civil, proveyendo a los grupos de ciudadanos y a los movimientos sociales con nuevos canales de organización, movilización y publicidad. La red facilita la construcción de nuevos trabajos horizontales de comunicación, así como la apertura de las jerarquías verticales familiares a una mayor participación popular.

Aunado a estas posibilidades para realzar la ciudadanía y la participación cívica, el Internet está llegando a ser, rápidamente, un sitio de mayor actividad económica. El escepticismo inicial de las grandes corporaciones ha dado paso a un creciente interés en las enormes posibilidades de negociar que presenta. Las compañías pueden usar sus capacidades interactivas para desarrollar nuevas formas de anuncios y ventas en el hogar, mientras que aquellos negocios que se dedican específicamente a los campos de la información y la cultura pueden establecer nuevas oficinas electrónicas para regular el acceso a sus servicios.

Estos desarrollos son manejados por la creciente convergencia de las industrias de la computación, la cultura y las telecomunicaciones, y hacen posible la conversión de todas las formas de expresión dentro de los lenguajes universales de la computadora, de 0's y 1's. Esta revolución digital refuerza la centralidad de la televisión. Como el mayor punto de interés de la mayoría de las personas durante el tiempo que no trabajan, la televisión claramente juega un rol pivote en el desarrollo del comercio electrónico, una vez que la nueva televisión "inteligente" establece e incorpora las facilidades básicas de la computación. Los estrategas de negocios ven estos mecanismos como puentes cruciales para desarrollar lazos más profundos entre consumidores, anunciantes y vendedores.

Al mismo tiempo, como ya lo mencionamos, su desarrollo también abre oportunidades para extender la ciudadanía y la participación. Maximizar estas posibilidades requerirá de políticas públicas que apunten a construir un nuevo espacio común digital en una arena de instituciones públicas (escuelas, museos, centros comunitarios, bibliotecas, universidades) enlazada electrónicamente y encargada de poner a la disposición de todos los ciudadanos sus recursos y experiencia. En el movimiento cerrado de la Inglaterra del siglo XVIII, los nuevos empresarios agricultores capitalistas cercaron la tierra que siempre había sido para el uso colectivo y la incorporaron a sus estados privados. Quien se atrevió a reclamar y entró en la tierra que alguna vez fue suya fue procesado en las cortes. Actualmente, estamos atestiguando un movimiento digital cerrado. Cada día, los recursos culturales que estuvieron previamente disponibles para cualquiera se están transformando en centros productivos. Emplean barreras de precio más que alambre de púas, pero son efectivos para excluir al pobre. Este movimiento cultural fractura la ciudadanía universal ideal en dos formas. En primer lugar, actúa inequitativamente al dar acceso condicional a recursos culturales clave sólo a quien puede pagar. Segundo, eleva las atracciones del consumo personal sobre las demandas del bien común.

Considerar este movimiento cerrado para construir un espacio común digital es, por lo tanto, central para la defensa de una ciudadanía total en la era de la convergencia. Su éxito dependerá en gran medida de encontrar formas creativas de integrar el rol pivote de la televisión en la experiencia popular dentro de este nuevo espacio simbólico. Las organizaciones más aventureras, incluyendo la BBC, han demostrado que el Internet puede extender la vida popular de un programa en todas las formas. Los usuarios pueden navegar en los sitios *web* construidos por los programadores y acceder información adicional y conocimiento en los diversos tópicos. También pueden encontrar ligas con otros sitios *web* relevantes, debatir con quienes transmiten y con otros usuarios, así como incorporar material en sus propios sitios *web*, los cuales están abiertos a quien quiera navegar en ellos.

Hacer disponibles estos recursos culturales es solamente una solución parcial al problema del acceso. La gente sin una computadora personal y línea de telecomunicaciones (o, en el futuro cercano, un televisor con capacidades de computadora) permanecerá permanentemente excluida de la participación. La expansión de la computadora personal y su uso repetitivo muestran que la revolución digital en comunicaciones

es el presente para la preservación de los afluentes. La mayoría de la población es espectadora más que participante. Dirigir esta nueva inequidad requerirá políticas que socialicen el acceso, estableciendo terminales apropiadas en un cierto número de lugares públicos, de centros comunitarios, de cafés, y permitiendo su uso gratis. Desarrollar el acceso universal a la comunicación digital requiere de nuevas intervenciones para desagraviar los términos prevalecientes de trato entre el sector mercantil y la esfera pública. Éstos deben ir desde el establecimiento de impuestos o recaudación en las transacciones comerciales electrónicas hasta la creación de procedimientos para soportar la extensión de una infraestructura pública digital, para insistir en que todos los enlaces de esas locaciones para trabajos relevantes de telecomunicación sean gratuitos.

Para quienes están tentados a quejarse de que esta visión de un espacio común digital es francamente poco realista, les replico que no lo es menos que la situación que nos confronta con las demandas de un nuevo milenio. Sin ello, nos enfrentamos a la prospectiva de vida en un mundo donde los ideales de ciudadanía y del bien común tienen una sustancia retórica pero irreal. Pero como el antiguo régimen en Francia lo descubrió, para su costo, los retóricos de los derechos y de la comunidad tienen una capacidad poderosa para movilizar los deseos populares. Cada día la gente produce aserciones y reclamos que cruzan el rango de los escenarios social y político, recordándonos que en la lucha por una ciudadanía total e igualitaria permanece una de las más grandes revoluciones inconclusas de nuestro tiempo.

Bibliografía

- Corner, John, *Television Form and Public Address*, Londres, Edward Arnold, 1995.
- Dahlgren, Peter, *Television and the Public Sphere: Citizenship, Democracy and the Media*, Londres, Sage Publications, 1995.
- Dahrendorf, Ralf, *Reflections on the Revolution in Europe*, Londres, Chatto and Windus, 1990.
- Galbraith, John Kenneth, "The Good Life Beckons", en *The New Statesman and Society*, Londres, 28 de enero de 1994, pp. 14-16.
- García Canclini, Néstor, *Consumidores y ciudadanos: conflictos multiculturales de la globalización*, México, Editorial Grijalbo, 1995.

- Himmelfarb, Gertrude, *The Unravelling Fabric and How to Knit it Up*, en *The Times Literary Supplement*, núm. 4859, Londres, 17 de mayo de 1996, pp. 12-13.
- Melucci, Alberto, "Social Movements and the Democratization of Everyday Life", en John Keane (ed.), *Civil Society and the State: New European Perspective*, Londres, Verso, 1988, pp. 245-260.
- , *Nomads of the Present: Social Movements and Individual Needs in Contemporary Society*, Londres, Hutchinson Radius, 1989.
- Mepham, John, "The Ethics in Quality Television", en Geoff Mulgan (ed.), *The Question of Quality*, Londres, BFI, Publishing, 1990, pp. 56-72.
- Mulhall, Stephen y Adam Swift, *Liberals and Communitarians*, Oxford, Basil Blackwell, 1992.
- Murdock, Graham, "Citizens, Consumers and Public Culture", en Michael Skovmand y Kim Christian Schroder (eds.), *Media Cultures: Reappraising Transnational Media*, Londres, Reutledge, 1992, pp. 17-41.
- Price, Monroe E., "Free Expression and Digital Dreams: The Open and Close Terrain of Speech", en *Critical Inquiry*, vol. 22, núm. 1, otoño de 1995, pp. 64-89.
- Sanders, Claire, "A Leading Indicator", en *The Times Higher Educational Supplement*, 13 de mayo de 1994, pp. 17-18.

¿EN QUÉ PIENSA EL ELECTOR CUANDO VOTA?*

Gabriel González Molina

Desde el año de 1990 he estado trabajando particularmente en el área latinoamericana. Tuve la oportunidad de fundar la División de América Latina de la organización Gallup en Estados Unidos y también de trabajar ampliamente con la población latina de Estados Unidos.

Una de las preguntas que me he planteado es la siguiente: ¿cuántas veces creen ustedes que una persona de 18 años o más vote en su vida? Es decir, estamos frente a un nuevo milenio, estamos cerca del año 2000, queremos que las sociedades cambien para bien en América Latina, y desde luego en México, pero pónganse a pensar cuantas veces un elector tiene la posibilidad de afectar el sistema, de hacer uso del derecho que Graham mencionaba como uno de sus derechos civiles: participar en un proceso electoral.

Si tomamos como referencia los 70 años como la expectativa de vida normal en el área y una persona comienza a votar a los 18 años, le quedan alrededor de 52 años. En los sistemas en donde se vota cada seis años eso equivaldría –si votara todas las veces– a votar alrededor de nueve veces. En la práctica, son muchas menos las veces en las que una persona, durante el curso de su vida, puede afectar al sistema político en donde vive. A lo mejor hay personas que votan tres, cuatro, cinco, seis veces.

* Versión estenográfica de la ponencia.

Hace ya algunos años publiqué un artículo cuyo título traigo el día de hoy como título de mi ponencia: *¿En qué piensa el elector cuando vota?* Es ésta la pregunta principal que se tiene que hacer el IFE, México y América Latina, porque son pocas las veces en las que una persona, en el curso de su vida, va a poder afectar a su sociedad a través de un proceso democrático electoral.

Creo que democracia no consiste sólo en elecciones limpias. Creo que una condición emergente consiste en que el elector perciba diferencias entre las opciones políticas a elegir. A este fenómeno de diferenciación, que he estudiado durante los últimos diez años, lo he llamado *el fenómeno de polarización electoral*, y les voy a explicar qué quiere decir *polarización* porque hace unos meses el diario *Reforma* tomaba esta idea y me citaba muy mal, diciendo que *lo que quiere el doctor González es ver a México dividido*. No va por ahí la idea, pero la voy a explicar más adelante.

Creo que esta diferenciación es parte sustancial de la democracia en México, hoy y ciertamente para el próximo siglo. Entonces, ¿de qué estamos hablando? De que el Instituto y la sociedad mexicana adopten como una tarea prioritaria garantizar el derecho ciudadano a la información, pero también a tener un marco de referencia dentro del cual pueda tomar una decisión y ejercerla en el voto.

Pónganse ustedes a pensar en esto: imagínense al IFE, a la sociedad mexicana o a América Latina en los próximos cien años: no vamos a estar aquí, al menos que alguien sea muy vegetariano, se cuide y haga todas las cosas buenas. Pero la mayoría no vamos a estar aquí en cien años. ¿Cómo queremos que sea América Latina dentro de cien años? Estoy seguro que existe un déficit muy importante entre lo que nosotros queremos que sea y cómo en efecto será. Entonces, una de las tareas principales para quienes estamos interesados en la sociedad es percibir, con mucha claridad, la responsabilidad de las instituciones y nuestra tarea como académicos o como investigadores y decir cuáles son las condiciones mínimas necesarias para que esos cambios que uno quiere, esa evolución, se materialice.

Imagínense ustedes que dentro de cien años las elecciones sean perfectamente limpias. Es más, que todos los partidos tengan exactamente el mismo acceso a todos los medios de comunicación, ya sea a la prensa escrita, la radiofónica, la televisiva, etcétera.

Si ese cambio no va aparejado de un cambio de igual o mayor importancia, que es que el ciudadano vea diferencias a la hora de votar,

será como si, de acuerdo con un dicho mexicano, *nos estuviéramos dando atole con el dedo*. Es decir, para mí la pregunta principal es: ¿en qué piensa el elector cuando vota?

Junto con el país entero, el fenómeno electoral ha evolucionado mucho en los últimos años. El cambio fundamental se expresa en el conjunto de variables o factores que determinan las predisposiciones específicas del voto, el cual se ha tornado, de manera progresiva, complejo, variado y virtualmente impredecible.

A partir de las elecciones presidenciales de 1988 ha habido muchos esfuerzos por tratar de presentar indicadores y estimaciones de la distribución probable de votos en el espectro de las opciones partidistas.

Hemos realizado –yo he sido el responsable– encuestas para elecciones presidenciales en Venezuela, en Brasil, en Argentina, en muchos países, pero al parecer la única pregunta en la que se interesa la gente, particularmente los periodistas, es ¿quién va a ganar y por qué margen?

Este tipo de estudios, que otorgan un peso excesivo a la cuestión de quién va a ganar y con qué margen, simplemente se refiere a un aspecto importante –las encuestas son importantes para que las personas se vayan formando una opinión acerca de las tendencias– pero que no resuelve la cuestión de cuáles son las estructuras de fondo, cuáles son los marcos de referencia que determinan o condicionan el rumbo de la predisposición electoral. En la sociedad de América Latina el votante –en promedio– tiene una escolaridad de quinto de primaria. La pregunta, pues, es muy relevante. Podemos tener una estructura al interior perfectamente diáfana, con procedimientos propios de sociedades ultra-desarrolladas, ¿pero qué pasa si el votante, quien debe ser nuestro punto de análisis, llega con un marco de referencia primitivo, en donde lo único que cuenta es el color del logotipo o el logo que vio en la calle? Y más trágico todavía: ¿qué pasa si el elector llega y dice: *pues yo ni sé por quién votar?*

Aunque un grupo numeroso de politólogos se ha abocado al estudio del fenómeno electoral en un contexto de democratización, pocos estudios han mostrado la intrincada naturaleza de la predisposición de voto en la complejidad que representa un proceso electoral en la actualidad.

¿Qué marcos de referencia utilizan las campañas partidistas para activar, reforzar o persuadir a los diversos segmentos del electorado?; ¿qué marcos de referencia utiliza el electorado para darle significado a las campañas electorales?; ¿cómo se polariza el electorado en periodo de elecciones? y, en última instancia, ¿cuáles son los límites estructurales

de la persuasión partidista? Quiero hablarles un poco de la polarización electoral, que es la tesis que vengo a sustentar el día de hoy.

La noción de que toda sociedad se encuentra estratificada en función de la distribución de valores políticos es, a la vez, una premisa básica de la sociología política y una importante guía para resolver las interrogantes planteadas arriba.

Para un sociólogo, para un estudioso de la sociedad, ésta siempre se encuentra dividida. Por eso, a esa persona de *Reforma* que decía que *el doctor González quiere dividir a México*, debo decirle que México está dividido, que todas las sociedades, sin excepción, se encuentran divididas.

Por supuesto, existen diversos tipos de divisiones, por ejemplo, en América Latina la principal característica que nos define, frente al mundo, es la brutal desproporción en la distribución del ingreso y el consumo.

Mientras que en Estados Unidos, Europa y Asia, las grandes economías, el 20% más rico se lleva el 40% de la distribución de la riqueza, en América Latina el 20% más rico se lleva el 62%. En América Latina está el país con la peor distribución de ingreso, Brasil, en donde el 10% de la población más rica se lleva el 56% de la riqueza.

Entonces, es posible afirmar que, en nuestro subcontinente hay muchas clases sociales. Está dividida, de entrada, socioeconómicamente, pero también está dividida en muchas otras cosas: en términos de religión, en términos de familia, es decir, en muchísimas cosas. Claro que estas divisiones toman muchos años en consolidarse. Ahora hay una nueva división: hay quienes ven televisión y quienes no la ven, quienes la ven más o quienes la ven menos. Eso ha motivado una nueva división de índole estrictamente generacional: jóvenes y adultos, quienes utilizan términos y lenguajes muy diferentes.

Una campaña electoral tradicional –y eso lo están entendiendo los partidos políticos y creo que también el Instituto Federal Electoral–, dura doce semanas. Los partidos y la sociedad se deben plantear, en un proceso electoral, de qué se trata esa elección.

Por ejemplo, les puedo dar resultados de una encuesta nacional que coordiné. A la pregunta: *¿Qué tan dispuesto está usted a que haya un cambio a nivel de partido en la Presidencia de la República el año 2000?*, el 71% de la población adulta del país está en favor de un cambio, a nivel de partido, para la presidencia de la República en el año 2000.

¿Por qué lo dicen? Me pregunto qué está en su mente, qué los hace pensar que debe haber un cambio. Porque si es simplemente por correr al PRI de Los Pinos, ¡cuidado! Y les voy a hablar en este momento de los

tipos de polarización que hay o que pueden presentarse. Hay muchos y, de hecho, he identificado más de 100 temas de polarización, que se pueden concentrar en cuatro tipos de polarización:

La primera es la polarización sustantiva. Una primera posibilidad consiste en que el electorado se polarice en función de las plataformas ideológicas de los partidos. Es decir, las posiciones y respuestas que los partidos y candidatos ofrecen para resolver los problemas críticos de la sociedad. De esta forma, la distribución de las predisposiciones del voto está condicionada por la oferta partidista y por el modo en el cual el electorado responde y se apropia de algunas de ellas. Esto supone que el elector conoce acerca de las propuestas, de las diferencias ideológicas, en fin, conoce las plataformas, se entera de lo que significa uno u otro partido.

La pregunta obvia es: ¿qué porcentaje del electorado mexicano participa o podría participar de un tipo de polarización sustantiva? Sí hay un segmento, pero se trata del segmento más escolarizado, más participativo, más afín a participar u orientarse hacia una campaña electoral.

Una segunda posibilidad que podríamos denominar *polarización personalizada* supone que el electorado se divide no en función de posiciones políticas específicas, sino en términos de la imagen y la relación afectiva que los candidatos proyectan sobre los votantes. Esto ocurre en situaciones en las que los partidos no definen en forma precisa sus plataformas y, por otro lado, donde una alta proporción del electorado carece de información suficiente para valorar y discriminar las opciones de voto en función de una cultura política profunda.

Las variables que en esa situación se vuelven centrales para el fenómeno de la polarización son más bien de índole afectivo, tales como la imagen personal de los candidatos, su sensibilidad proyectada, sus lazos de familiaridad, etc. Este tipo de polarización es importante porque lo que veremos en los próximos años en México, y que se ha visto ya en otros países de América Latina y, desde luego, en Estados Unidos, es que los partidos pierden su diferenciación ideológica. Esa gran batalla por el centro, de la cual se menciona no es otra cosa sino dejar fuera las posiciones extremas para que un mayor porcentaje del electorado no rechace al partido.

Pero eso es muy peligroso porque es llegar a un mínimo común denominador, es llegar a un extremo mimetismo en donde, por ejemplo, un valor a nivel nacional del PRI es la educación pública; ahora, el PAN dice: *yo también ofrezco educación pública*.

Una frase que desarrolló el PAN en Guanajuato fue: *Tierra de oportunidades*. Ahora, en el PRI también dicen: *Yo voy a hacer tierra de oportunidades*. Ante esto, lo que puede pasar en los próximos años es que los partidos, por un proceso de mimetismo, pierdan diferenciación ideológica. Esto es negativo para la democracia, porque en las elecciones lo óptimo es que el elector tuviera perfectamente claras las diferencias entre partidos y candidatos y que elija en función de eso. Tan radical estoy que hasta propondría que no hubiera elecciones, a menos que la gente supiera qué va a elegir, porque las elecciones cuestan mucho dinero.

Podemos tener un proceso cosméticamente limpio, pero si la mayoría de las personas llegan y no saben qué hacer con la boleta, piensen ustedes en esas nueve o menos oportunidades de afectar el sistema que la gente tiene en nuestras sociedades.

El tercer tipo de polarización consiste en cómo los partidos y candidatos administren la aspiración de cambio que tiene la sociedad, porque lo que les dije hace un momento es que 70% quiere un cambio, no necesariamente que salga el PRI, sino algún tipo de cambio, aspiran a que la sociedad cambie.

Por otro lado, también la sociedad de América Latina –y México no es la excepción, sino uno de sus mejores exponentes– es cada vez más joven. Los jóvenes proyectan un sentido de trascendencia que no existía hace 20 ó 30 años. Quieren ser partícipes de algo grande.

¿Cuál es el significado de ese cambio? La tercera posibilidad, que podría definirse como polarización transitoria, es aquella que resulta de la perspectiva del electorado a la posibilidad de un cambio sin precedentes, al ejercerse el voto en favor de una opción política renovadora. De nuevo: no estoy diciendo que el cambio signifique que el PRI pierda, sino que la sociedad tiene una aspiración de cambio y la lucha es: ¿quién puede darle un sentido más atractivo, más valioso a la palabra *cambio* ?

En esas circunstancias, el electorado se polariza en función de su actitud –desfavorable o favorable– hacia el cambio que los diferentes partidos proponen. Éste es también el caso de las polarizaciones que resultan de predisposiciones genéricas, en favor o en contra del sistema, del partido en el poder o de la oposición.

A nivel mundial los partidos políticos están perdiendo respetabilidad, confianza e importancia a los ojos de los electores, pero no es porque el ciudadano no quiera ser representado, pues uno de los dere-

chos fundamentales de la democracia es el de ser representado, sino porque quieren otro tipo de organizaciones que lo hagan.

No es curioso o circunstancial que las organizaciones no gubernamentales tengan cada vez mayor peso en la sociedad. Así, si analizamos los procesos electorales recientes, en donde ha ganado la oposición, a veces es porque la oposición ha dicho: *no quiero manejarme como un partido político, sino como una alianza democrática*. De esta forma surgen la Alianza por la Dignidad de Zacatecas, o la Alianza por la Democracia en Tlaxcala.

Por último, hay un cuarto tipo de polarización, el cual puse al final porque es el más tradicional, en donde la gente vota por quien ha votado siempre. A ésta la llamo *polarización ritual*, porque es un tipo de polarización en donde el elector utiliza su voto para reafirmar su lealtad a sus propias posiciones partidistas o ideológicas. Votar, para este tipo de personas, es decir *éste soy yo, así he sido siempre*.

Yo no puedo dejar de votar por el mismo partido porque entonces entro en un *emotional break down*, en un *no sé ya más quién soy*. Este tipo de polarización está en decadencia, está siendo cada vez menos importante en la medida en que los partidos han ido perdiendo, en los últimos diez años, su voto corporativo.

Mi participación en esta conferencia intenta llamar la atención de quienes comparten la responsabilidad de programar y estudiar las campañas electorales en el México contemporáneo. Las premisas que guían la configuración de estrategias comunicacionales están en entredicho, como nunca antes lo habían estado. No es una cuestión de eficacia exclusivamente, es un problema de legitimidad: ¿qué tan legítimo es hoy proponer, cuidar o estudiar una campaña que hace exclusivamente hincapié en la creación de una imagen personal de un candidato o en una simple frase: *¿echar al PRI de Los Pinos?* ¿Es todavía legítimo, por ejemplo, tratar de polarizar al electorado en términos exclusivamente afectivos o personalizados?

Si la televisión es –como lo es en las sociedades industrializadas– el principal vehículo de las nociones sobre política, sobre elecciones y sobre partidos, ¿podemos restringir nuestra responsabilidad o simplemente observar cómo un candidato guapo, actor profesional, gana una elección, cuando solamente tenemos siete u ocho oportunidades de afectar el sistema en nuestras vidas?

¿Cuáles y qué tipo de cuestiones habitan en la mente del elector cuando vota? Espero que más que ofrecer una conclusión, esta partici-

pación contribuya a plantear éstas y otras interrogantes acerca del fenómeno de la polarización y del sentido que tiene votar en la sociedad contemporánea.

TELEVISIÓN, VIOLENCIA Y CULTURA POLÍTICA. LA FORMACIÓN CIUDADANA DE TODOS LOS DÍAS

Enrique E. Sánchez Ruiz

Una “cultura política” es una *configuración de sentido* o campo semántico que se refiere a la organización y a la jerarquía del poder en algún ámbito (familiar, escolar, institucional, comunitario, “nacional”, etcétera), que eventual y finalmente tendrá como principal referente al sistema político constituido y legitimado en la sociedad. Digo “finalmente” porque pienso ahora en términos del proceso mediante el cual se genera en los individuos tal constelación de sentido. El niño de preprimaria puede no saber absolutamente nada acerca del gobierno y sus pormenores, pero sabe ya, muy pronto, que al ejercicio del poder se accede diferencialmente, y en su momento conocerá que la organización asimétrica de los recursos de poder se traduce (o no, según el caso) en la imposición más o menos violenta y arbitraria, o en la discusión negociadora, o quizá se explica por la simple posesión de atributos “naturales” como, por ejemplo, pertenecer a determinado género.

En la escala biográfica, la generación temprana de la cultura política va de la mano con el proceso más amplio de socialización primaria, es decir, mediante mecanismos de aprendizaje de las pautas de significación y de acción “propias” de los entornos sociales en los que el individuo se desenvuelve. Hablamos, entonces, de “socialización política”, misma que va más allá del mero aprendizaje de los nombres del presi-

dente o del gobernador en turno y su gabinete, o de los poderes y niveles de gobierno. Tiene que ver con el desarrollo de cogniciones y opiniones, evaluaciones, actitudes y propensiones a actuar, con respecto a figuras de autoridad, al poder y su distribución en las instituciones sociales –comenzando por la propia familia– y, eventualmente, con respecto a las instituciones y procesos políticos, propiamente.¹ La socialización política, entonces, eventualmente produce como resultado las identidades ciudadanas,² componentes simbólicos centrales de la cultura política, que configuran las formas eventuales de participación en las formas superiores de organización de la sociedad en la que se vive. El “ciudadano” es, entonces, un producto biográfico-histórico de estos complejos procesos de aprendizaje.

Nosotros proponíamos, en un estudio anterior, encuadrar el análisis del proceso de adquisición-producción de la cultura política –socialización política–, en especial en lo referente al papel de los medios de difusión masiva, en términos de aprendizajes incidentales y “educación informal”.³ Es cierto que una cosa es enunciar términos como el de “educación informal” y otra, muy diferente, producir, por lo menos, una buena tipología de formas y ámbitos en los que se desarrollarían estos procesos, los cuales hemos indicado que son asistemáticos y aparentemente desordenados, por lo menos en comparación con el ámbito de aprendizaje por excelencia, que es la educación formal que tiene lugar en la escuela. Sin embargo, lo importante en todo caso era dar cuenta de que la socialización política ocurre en *todos* estos ámbitos de aprendizaje (formales e informales); y que la contribución de los medios de difusión masiva, en la medida en que tiene lugar básicamente a través de su operación de entretenimiento, es *principalmente* en términos de “educación informal”, o mediante el llamado “aprendizaje incidental”.

Aquí hay ya un dato importante: la principal función de la televisión es proveer entretenimiento y diversión, por sobre la información y la

¹ Enrique E. Sánchez Ruiz, “Cultura política y medios de difusión: Educación informal y socialización”, en E. Krotz (coord.), *El Estudio de la cultura política en México (perspectivas disciplinarias y actores políticos)*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/CIESAS, 1996.

² Julia Isabel Flores Dávila, “Identidades políticas en México”, en Jacqueline Peschard (coord.), *Cultura Política*, México, Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública/Universidad Autónoma Metropolitana/Instituto Federal Electoral, 1996.

³ Enrique E. Sánchez Ruiz, *op. cit.*

educación (en un sentido más estricto).⁴ De hecho, a pesar de que, por ejemplo, encuesta tras encuesta nos corrobora que la gente prefiere la televisión a cualquier otro medio para informarse sobre el acontecer político,⁵ es muy claro también que una buena proporción de la información “nueva” que la gente adquiere en cualquier día normal proviene de los formatos y géneros televisivos de entretenimiento que incluyen las telenovelas, las series extranjeras y las películas, pero también los nuevos géneros “pseudoinformativos”, como los “*reality shows*”, clasificados como de “*infotainment*” o “infoentretenimiento”.⁶ Con respecto a las telenovelas, investigaciones empíricas han indicado que personas de diversas condiciones aprendían en ellas sobre la “realidad nacional” además de sobre patrones de comportamiento para solucionar los problemas propios.⁷

En sus primeros años de vida, el ciudadano en ciernes desarrolla su identidad mediante la interacción social-familiar y la observación directa: nos han hablado los psicólogos sociales sobre la “introyección” de roles, proyección del “otro generalizado”, etcétera, especialmente en las interacciones directas,⁸ pero también, y cada vez más, a través de las historias que el sujeto ve y escucha en los medios, en particular en la televisión.⁹ Dice Sartori:

Por encima de todo, la verdad es que la televisión es la primera escuela del niño (la escuela divertida que precede a la escuela aburrida); y el niño es un animal simbólico que recibe su *imprint*, su impronta educacional, en imágenes de un mundo centrado en el hecho de ver.¹⁰

⁴ Esta aseveración sobre la función de entretenimiento de la televisión como “principal” es estrictamente *descriptiva* y no normativa. Es decir, que no estoy afirmando que esto *deba* ser así. Por lo menos en México, en la actualidad, tanto para las empresas televisoras como para las teleaudiencias la principal función pública de la televisión es entretener a las últimas. Por otra parte, en virtud de que el vocablo “educación” tiene ya cristalizadas connotaciones muy fuertes en términos valorativos, en adelante preferiremos el término “aprendizaje incidental” en lugar de “educación informal”.

⁵ Obviamente, con un diferencial por niveles de educación y otras variables. Véase Enrique E. Sánchez Ruiz, “Cultura política y medios de difusión...”, *op. cit.*

⁶ Guillermo Orozco, “Televisión: infoentretenimiento”, en *Mural*, 9 de marzo de 1996, p. 8D; también Guillermo Orozco, *Televisión y audiencias. Un enfoque cualitativo*, Madrid, Ediciones de la Torre/Universidad Iberoamericana, 1996.

⁷ Enrique E. Sánchez Ruiz, *op. cit.*

⁸ Gilberto Giménez, “Materiales para una teoría de las identidades sociales”, en *Frontera Norte*, vol. 9, núm. 18, julio-diciembre de 1997.

⁹ George Gerbner, “The Stories We Tell”, en *Media Development*, núm. 4/1996. (<http://www.oneworld.org/wacc/media/4962.html>).

¹⁰ Giovanni Sartori, *Homo Videns. La sociedad teledirigida*, Madrid, Taurus, 1998, p. 37.

Ahora, ¿qué es lo que hace tan atractiva a la televisión? Bueno, hay factores que tienen que ver precisamente con la videotecnología y la verosimilitud de la imagen que otros estudiosos han descrito adecuadamente.¹¹ También hay otra serie de factores que tienen que ver con el uso de los géneros y formatos de la televisión, que han hecho convertir a la realidad en espectáculo, en palabras de Furio Colombo.¹² Con respecto a esta “espectacularización de la vida cotidiana”, hay un aspecto que, por lo menos en México recientemente, ha causado gran furor y debate, aunque es un tema ya tradicional en las discusiones sobre la televisión: el creciente recurso a la violencia y al amarillismo para atraer y mantener la atención del público en estos tipos de programas pseudoinformativos.

Es sabido que, por ejemplo, de entre la programación tradicional de ficción, las caricaturas –que se supone son programación “infantil”– son en su mayoría muy violentas, además de serlo otros géneros como las series policiacas y varios tipos de largometraje (de aventura, de terror, etcétera). En México, más o menos a partir de 1996, se comenzaron a transmitir con frecuencia programas informativos especializados en la nota roja, que usan recursos amarillistas y escandalosos y que, desgraciadamente, lograron muy altos índices de audiencia (o *ratings*).¹³ Ante la escalada de violencia televisiva, entre 1996 y 1997, ciertos grupos de la sociedad civil, diputados federales e incluso el presidente Ernesto Zedillo, exigieron a las televisoras, que se encontraban enfrascadas en una “guerra por el *rating*”, que disminuyeran la carga de violencia en sus programaciones.¹⁴ Aunque algunos de los principales programas fueron finalmente retirados,¹⁵ en realidad han sido sustituidos por otros simila-

¹¹ Guillermo Orozco, *op. cit.* La verosimilitud que, por otra parte, permite a la televisión *mentir* públicamente y sin recato, según Sartori, *op. cit.*

¹² Furio Colombo, *Televisión: La realidad como espectáculo*, México, Gustavo Gili, 1976.

¹³ L.M. Fadul, *et al.*, “La pantalla televisiva se pinta de rojo”, en *Nexos*, agosto de 1996. Dicen las autoras: “Treintaún horas de programas de este género se transmitieron en la primera semana de julio de 1996 en los canales de la televisión de la ciudad de México, sin contar la sección de nota roja formal que cada vez cobra más presencia en los noticiarios, además de otros programas (series, películas y especiales) que también dedican su tiempo a los hechos de violencia.”

¹⁴ Véase, por ejemplo, “La petición de Zedillo de suprimir los programas de nota roja en televisión, desestimada”, en *Proceso*, núm. 1035, México, 1o. de septiembre de 1996; Raymundo Riva Palacio, “La contrarrevolución moral”, en *Público*, 22 de septiembre de 1997, p. 13; “Censura Zedillo la ‘obstinación’ por la violencia en la TV”, en *El Financiero*, México, 18 de octubre de 1997, p. 16; “Para alimentar una audiencia creada por ellos mismos, Televisa y TV Azteca incitan a la violencia y nutren el miedo colectivo”, en *Proceso*, núm. 1096, México, 2 de noviembre de 1997.

¹⁵ “Polémicos hasta el fin. Presidente aplaude decisión de televisoras”, en *Reforma*, México, 7 de noviembre de 1997, México, Sección Gente, p. 1.

res, y ya dejaron su marca, por ejemplo, en el estilo de informar –muy similar en Televisa y TV Azteca– de los principales noticieros. Pero, ¿qué tiene que ver la violencia televisiva con la cultura política y la educación cívica? Es interesante al respecto el punto de vista de Karl Popper, que se refería a la televisión inglesa y europea en general:

Lo que la gente de la televisión debería aprender en lo sucesivo es que la educación es necesaria en toda sociedad civilizada y que los ciudadanos de dicha sociedad –es decir, los ciudadanos civilizados que manifiestan un comportamiento cívico– no son producto del azar sino del proceso educativo. Ahora bien, *la civilización consiste esencialmente en reducir la violencia*.¹⁶

Al parecer, en México la programación televisiva es, entonces, cada vez menos “civilizada” en términos de Karl Popper. Esto, porque como hemos comentado antes, al contenido violento tradicional de las caricaturas, las series y los largometrajes, ahora se le ha sumado, cada vez más, el recurso al sensacionalismo y la virulencia en la cobertura de crímenes y todo tipo de actos delictivos, tanto en los noticieros “normales”, como desde luego en los nuevos espacios informativos de corte escandaloso que han proliferado en los últimos años. Como sea, personalmente concuerdo con el filósofo inglés en que el grado más alto de civilidad, incluso lo que podríamos llamar una cultura política democrática, es aquella que *prescinde de la violencia*, por ejemplo, para dirimir los conflictos y desacuerdos mediante el diálogo (“debate civilizado”). Aunque no necesariamente se logren siempre los consensos totales, sí se aprende con ello a convivir en un ambiente de pluralismo, tolerancia y respeto al punto de vista ajeno y, por consecuencia, de paz y libertad.

El “cultivo” de representaciones televisivas y la educación cívica

Para enmarcar conceptualmente el papel de la televisión como generadora de una cultura política (socialización política), no es pertinente un

¹⁶ Karl R. Popper y John Condry, “La televisión: un peligro para la democracia”, en A. Venegas (comp.), *Comunicación. Escenarios múltiples, diversas confrontaciones*, Caracas, Universidad Central de Venezuela, 1997. Nota, las cursivas en la cita es énfasis añadido por este autor.

enfoque con referencia al corto plazo, sino uno de mediano alcance. Por ejemplo, el enfoque sobre el “establecimiento de la agenda” (los temas de preocupación y conversación que proveen los medios, especialmente con respecto a la política) es un marco analítico de corto plazo. Igualmente lo son los que sirven para evaluar la efectividad de alguna campaña o de un programa puntual. El acercamiento de Giovanni Sartori en su *Homo Videns* (*op. cit.*) es de más largo alcance, casi al estilo de Marshall McLuhan, en el sentido de que apunta cambios “antropogénicos”, de orden “perceptivo-civilizacional”. De entre los diversos enfoques teóricos que conozco, hay uno que toma en cuenta las influencias culturales de la televisión, en especial de la violencia televisiva, en el mediano y largo plazos. Esta es la teoría del “cultivo” o de la enculturación, propuesta por George Gerbner.

De acuerdo con la teoría de George Gerbner y colegas, que enseguida describiremos, y con la crítica de Karl Popper, ¿estará la televisión mexicana “cultivando” el regreso a la “barbarie” al transmitir tanta violencia? Como ya indicamos antes, en México hay la percepción generalizada de que la violencia se está incrementando.¹⁷ La poca información empírica con que contamos muestra que no se trata solamente de una “impresión”: en un análisis de contenido de los programas con más altos niveles de audiencia de 1997, se encontró “que la violencia está presente en la gran mayoría (83%) de los programas más vistos de la televisión mexicana”.¹⁸ También a nivel latinoamericano existe la percepción de que la televisión es altamente violenta; por ejemplo, en una encuesta reciente de Audits & Surveys Worldwide, en promedio el 55% de una muestra conformada por 6,634 sujetos de siete países latinoamericanos estaba “completamente de acuerdo” en que había demasiada violencia en la televisión. Esta impresión iba de un máximo de 64% en Brasil, a un mínimo de 32% en Colombia, con un 39% para la muestra mexicana.¹⁹ En otro estudio de la misma agencia, se encontró que, en promedio, 27% de personas de entre 12 y 64 años veían en 1997 regularmente los programas de noticias de “crimen”, con un máximo del 54% en Puerto Rico y un mínimo, entonces, del 20% en México. A partir de los datos

¹⁷ Véase, por ejemplo, “Spots en radio y televisión, dosis extra de angustia a la sociedad”, en *El Financiero*, México, 5 de noviembre de 1998, pp. 1, 42 y 43.

¹⁸ López Islas, y A. Cerda Cristerna, “Violencia en la televisión mexicana: un análisis del contenido de los treinta programas con mayor nivel de audiencia”, en *Hiper-Textos*, año 1, núm. 2, febrero de 1999 (<http://www.mty.itesm.mx/dcic/hiper-textos/02/rafyaida.htm>).

¹⁹ En <http://www.zonalatina.com>

arrojados por un análisis de contenido de la programación clasificada como “infantil”, de la televisión argentina, los autores hacían una serie de proyecciones nada satisfactorias:

Si consideramos que el promedio de un menor frente a la televisión durante la programación infantil es de dos horas diarias, entonces tenemos que el niño percibe 39 escenas violentas diarias, sin considerar las que además pueden sumárseles como consecuencia de la publicidad y avances de otros programas de adultos. [...] Esto significa que al cabo de un año los niños de Argentina pueden llegar a ver 14,235 escenas violentas, un 16% más que los niños españoles, según un estudio similar publicado en la revista *Análisis*.

Proyectadas estas cifras a lo largo del periodo de seis años continuos, [...] tendremos que habrá observado 3,110 escenas de muertes, 3 482 de heridos y 21,462 escenas de golpes, lesiones o caídas.

Con un abanico de escenas violentas de variada intensidad, el niño habrá acumulado en su memoria visual desde que tiene cuatro años y hasta los diez, un total de 85,410 escenas violentas.²⁰

En Estados Unidos, tanto en las redes televisivas nacionales como en las televisoras locales, se ha observado un incremento en la cobertura de noticias sobre crimen, en los programas noticiosos. En los programas dramáticos, en las horas de mayor auditorio, el porcentaje de programas con violencia física abierta fue de 58 en 1974, 73 en 1984 y 75 en 1994. El número de escenas violentas cada hora era de cinco; mientras tanto, en los programas infantiles del sábado por la mañana las escenas de violencia ocurrían entre 20 y 25 cada hora.²¹ Comenta George Gerbner:

La violencia es una demostración del poder. Su lección principal es mostrar rápida y dramáticamente quién puede salirse con la suya, con qué y en contra de quién. Tal ejercicio define el poder de la mayoría y el riesgo de la minoría. Muestra cuál es el lugar de uno en el orden social de los picotazos (*in the societal pecking order*).²²

²⁰ Rolando Santos, “Violencia en la programación televisiva infantil”, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, Carrera de Comunicación Social (<http://home.overnet.com.ar/sica/violenci.htm>), 1999.

²¹ George Gerbner, *op. cit.*

²² *Ibid*, p. 6. “*Pecking order*” se refiere a la jerarquía estable de dominación que establecen algunas aves, como las gallinas, a picotazos.

Desde 1967, Gerbner y sus colegas de la Universidad de Pennsylvania han estado haciendo análisis de contenido anuales de la programación televisiva estadounidense, dentro de un proyecto llamado de los “indicadores culturales”; y desde 1974 realizan encuestas en diversos estados del país vecino para explorar “las consecuencias de crecer y vivir con la televisión”.²³ La gran cantidad de violencia que se transmite por el medio ha cultivado, según los hallazgos de Gerbner y sus colegas, el “síndrome del mundo mezquino” (*mean world syndrome*). Es decir, que las personas que más televisión ven y, en consecuencia, se exponen a más programas violentos, tienden a desarrollar la percepción de que el mundo de “allá afuera” es altamente violento y cruel y, por lo tanto, tienen altos índices de desconfianza en sus prójimos, especialmente aquellos que aparecen en la tele con mayor frecuencia como “los malos”; es decir, usualmente individuos pertenecientes a las minorías latina y negra en el caso de Estados Unidos. Aquellas personas que son consumidoras ávidas de televisión consideran que se necesita mayor protección porque “no se puede confiar” en la mayoría de la gente y casi todo el mundo “busca su propio interés”.²⁴ De aquí a la dependencia, en algunos casos casi ciega, de las autoridades establecidas. Estos rasgos son algunos de los que caracterizan al síndrome psicosocial de la “personalidad autoritaria”,²⁵ que tiene su correspondencia central en el autoritarismo como rasgo de cultura política.²⁶ Entre algunas de las implicaciones más directamente políticas del análisis del cultivo, se ha encontrado que quienes son espectadores ávidos de la televisión (y por lo tanto califican alto en el “índice del mundo mezquino”),²⁷ sin importar si se autocalifican como conservadores o “liberales”, resultan más con-

²³ G. Gerbner, *et al.*, “Crecer con la televisión: perspectiva de aculturación”, en J. Bryant y D. Zillmann (comps.), *Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teorías*, Barcelona, Paidós, 1996.

²⁴ *Ibid.*, p. 51.

²⁵ Véase “La personalidad autoritaria y la organización de las actitudes”, en Brown y Roger, *Psicología Social*, México, Siglo XXI, capítulo 10.

²⁶ Véase “Autoritarismo”, en *Diccionario UNESCO de Ciencias Sociales*, Barcelona, Planeta-Agostini, 1975; Pablo González Casanova, “La cultura política de México”, en *Nexos*, núm. 45, septiembre de 1981; Isidro H. Cisneros, “Se escribe tolerancia, pero se debe leer democracia”, en *La Jornada Semanal*, núm. 269, México, 7 de agosto de 1981; Richard Hillman, *et al.*, “Political Culture and Democracy: Attitudes, Values and Beliefs in Venezuela”, ponencia presentada en el congreso de 1997 de la Latin American Studies Association, Guadalajara; Raúl Trejo D., “¿Cultura política? De los medios a las mediatizaciones”, en *Medios, Democracia, Fines*, México, UNAM, 1990.

²⁷ Y también, por lo tanto, calificarían alto en la escala de autoritarismo o “escala F” (Brown... *op. cit.*)

servadores que quienes usan menos la televisión: “Entre los espectadores muy asiduos, los liberales y los conservadores se asemejan mucho más entre sí que los espectadores poco frecuentes”.²⁸ Hallazgos similares han aparecido en otros lugares, por ejemplo, “los adolescentes argentinos que ven más televisión tienen más altas probabilidades de estar de acuerdo en que la gente debería obedecer a la autoridad, en aprobar el establecimiento de límites a la libertad de expresión y en pensar que si uno es pobre es culpa de uno mismo”.²⁹

Al parecer, los hallazgos de Gerbner y sus seguidores muestran que la violencia televisiva, y su consumo ávido, podrían estar cultivando en la sociedad rasgos de cultura política y psicosociales autoritarios, mismos que no “se llevan bien” con un proceso de transición a la democracia, y con los esfuerzos por generar procesos de formación ciudadana cívica, en suma, con una cultura política democrática.³⁰ De hecho, no es la televisión la única fuente de imaginarios que conducen al “miedo social” y contribuyen a ese posible síndrome psicosocial autoritario, especialmente en nuestros entornos urbanos contemporáneos, de suyo altamente violentos.³¹ Sin embargo, no parece existir duda de que ejercen un papel importante. Desafortunadamente, en México no se han realizado todavía investigaciones empíricas que nos permitan comenzar a producir algunas respuestas.³²

Lamento mucho no estar en condiciones de presentar recetas para transformar en un dos por tres una cultura política antidemocrática en una cultura cívica participativa, pluralista y tolerante. Por deformación profesional, soy investigador, suelo producir más preguntas que respuestas. Y en nuestro país, por la falta de más y mejor investigación empírica, tenemos muchas menos certidumbres que las que solemos simular con respecto a nuestras propias configuraciones de sentido refe-

²⁸ George Gerbner, *et al.*, *op. cit.*, p. 54.

²⁹ Michael Morgan y James Shanahan, “Television and the Cultivation of Political Attitudes in Argentina”, en *Journal of Communication*, vol. 41, núm. 1, invierno de 1991.

³⁰ Véase Gerbner, *et al.*, “Charting the Mainstream: Television’s Contributions to Political Orientations”, en *Journal of Communication*, vol. 32, núm. 2, primavera de 1982.

³¹ Véase, por ejemplo, Rossana Reguillo, “Imaginarios globales, miedos locales. La construcción social del miedo en la ciudad”, ponencia presentada en el IV Encuentro de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIC), Universidad Católica de Pernambuco, Recife, Brasil, 11-16 de septiembre de 1998.

³² Véase Armando Martín Ibarra López, “El papel de la televisión en la socialización política de escolares de la zona metropolitana de Guadalajara”, avance de tesis doctoral en Ciencias Sociales, Universidad de Guadalajara, junio de 1998.

rentes a los fenómenos y procesos políticos, y sobre las influencias posibles de los medios de difusión en su producción histórica, entre otros agentes de socialización. Creo que es urgente comenzar a realizar las investigaciones empíricas, concretas y específicas, que nos revelen si en nuestra propia realidad la violencia televisiva (complementada, por cierto, con buenas dosis de Nintendo, videos de terror y de acción en los videoclubes, etcétera), estará cultivando un antídoto para el logro de la transición que muchos mexicanos deseamos hacia un orden verdaderamente más democrático.

Si las hipótesis que se han sugerido aquí encuentran fundamento en los hechos, eso quiere decir que es necesario que diversos actores sociopolíticos en nuestro país presionen para que en la agenda legislativa relacionada con los medios de difusión se incluyan estos temas, que son importantes, pero cuya relevancia no se acepta porque no son del orden de la percepción cotidiana inmediata, sino de la acumulación causal del mediano y largo plazos. Hay un sinnúmero de dimensiones más de la operación social de los medios de difusión que tienen repercusiones acumulativas en la esfera política, pero no inmediata ni directamente, en particular en lo que se refiere a la programación y a los géneros de entretenimiento. En lo personal, pienso que si no comenzamos a indagar sobre estos niveles y dimensiones menos aparentes que las campañas y las secciones abiertamente políticas de los noticiarios, estaremos actuando como el fumador que asegura, posiblemente con razón, que “este cigarro no me va a matar”.

MESA REDONDA

5

EL USO DE LOS MEDIOS
DE COMUNICACIÓN PARA
LA EDUCACIÓN CÍVICA

MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN CÍVICA

Ricardo Rocha Reynaga

Gracias por esta oportunidad de reflexionar juntos sobre este tema tan importante: “El uso de los medios de comunicación para la educación cívica”. Quisiera, primero, agradecer a los organizadores de este foro por el esmero puesto en la preparación de este encuentro. Gracias.

Como es evidente, yo no soy político. Al menos, no en los términos de ejercer una representación popular. No soy electo cada tres años, aunque sí cada día o cada semana el radioescucha o el teleauditorio me somete a su escrutinio y decide si me quiere seguir escuchando en su radio receptor, si me quiere seguir viendo en las pantallas de su televisor.

Mi trabajo es público y, con frecuencia, eminentemente político. Mis ideas, mis inquietudes, se nutren de ese trabajo público que realizo. Me dedico a informar, pero cada día debo confrontar mis ideas, mis inquietudes con las de quienes me escuchan y me ven. Lo que aquí diga tiene esa característica: son mis convicciones, pero nacen de un trabajo comunitario. Creo que, sin proponérmelo, ésta es una forma de hacer política. Entiendo que por eso estoy aquí, para reflexionar con ustedes como un ciudadano que hace un trabajo público, un ciudadano que hace política.

En esa perspectiva, me propongo contagiarlos de mis ideas e inquietudes. No propongo pensar por ustedes, sino que pensemos juntos para que actuemos mejor.

Reflexionar sobre la educación cívica en el momento actual de México es un asunto de la mayor importancia. Nuestro país pasa por un mo-

mento decisorio que puede resultar también decisivo para el futuro del país. En ese contexto me gustaría detenerme un poco para hacer un recuento de los cambios que hemos vivido en materia política.

México ha pasado de un sistema político presidencialista con partido de Estado dominante, a un presidencialismo con sistema de partidos, caracterizado por la presencia de tres fuerzas predominantes y una variedad de corrientes minoritarias. Hoy el presidente de la República sigue siendo, por mandato constitucional, el jefe de gobierno, el jefe de Estado, el jefe de las fuerzas armadas y, por decisión de sus militantes, el jefe de su partido. Hoy día ningún partido tiene la mayoría absoluta en la Cámara de Diputados y la oposición representa casi el 40% del Senado de la República. Seis de las 32 entidades de la federación, incluida la capital del país, están gobernadas por partidos distintos al del presidente de la República. 40% de los diputados que integran las legislaturas estatales son de la oposición, mismo porcentaje de la población del país que es gobernada por la oposición. Las próximas elecciones federales plantean un conjunto de escenarios plenos de incertidumbre en el cual la única certidumbre parece ser que al próximo presidente de la República lo elegiremos con si acaso el 35% de los votos emitidos.

Este escenario hace pensar a muchos que el país está a punto de dar un salto democrático. Hay otros, quizá la mayoría, que ante este panorama electoral se preguntan: ¿y a mí qué? Estas voces de desencanto provienen, sobre todo, de ciudadanos que no conocen la política, que no creen en ella, o que han adoptado un criterio demasiado pragmático o utilitario de la política.

Yo escucho con demasiada frecuencia a los ciudadanos de mi país quejarse de la política y de los políticos. Me preocupa. Sobre todo cuando ese desencanto lo expresan los jóvenes. La imagen que los jóvenes tienen de los políticos es la de seres corruptos, viciados, soberbios, mentirosos, arrogantes, arbitrarios, abusivos e, incluso, criminales. Para muchos de los que así piensan no hay distinciones. Generalizan incluso tratándose de un partido y de otro. Los escucho condenarlos sin piedad; destinarlos a todos a la hoguera, al paredón, sin reservas. Culparlos de todo, de la pobreza, de la impunidad, de la inseguridad y hasta del clima. Los oigo decir que no tienen voluntad; que son débiles porque no mandan a la cámara de gases, por igual, al “mochaorejas” o al “orejotas”.

Me preocupo más cuando los oigo decir que la política es un asco, repulsiva, que no sirve para nada, o que sirve únicamente para que los políticos se hagan ricos.

A mí me da la impresión de que los ciudadanos nos hemos equivocado más que los políticos. Creo que la política es una cosa demasiado seria como para dejarla exclusivamente en manos de los políticos. Y eso hemos hecho. Con un gesto de asco en el rostro, le hemos dado la espalda a la política y la hemos dejado exclusivamente en manos de los políticos.

Pensamos que la democracia es el voto. Nos contentamos con responder al llamado de las urnas y ya. Ciertamente, la política en la democracia se expresa en el voto, pero es mucho más que eso. La política es la oportunidad que se da el ser humano para dirimir, en paz, sus diferencias. La política es la oportunidad de decidir con prudencia sobre el futuro, el nuestro y el de nuestros hijos. La política es una simple conversación entre ciudadanos. La política es garantizar la integridad, la dignidad, la libertad ciudadana; la mía y la de usted, la de todos.

Los ciudadanos que sin más desprecian la política, olvidan que en las democracias, perfectas o imperfectas, los políticos están donde están porque, de alguna manera, ahí los enviamos los ciudadanos con nuestro voto. Los ciudadanos pragmáticos que así piensan caen en el garlito, porque son los malos políticos, los políticos corruptos, son los políticos que se sirven de la política, los más interesados en que cada vez haya menos ciudadanos participando activamente en la política.

Tengo la impresión de que en México olvidamos con demasiada frecuencia los principios, las ideas, los ideales que deben presidir toda acción política. Creo que para defender la política como una actividad noble del ser humano deberíamos apelar a estos principios. Recordar, por ejemplo, que la política es discreta, pero no secreta. Que los actos políticos deben ser transparentes ante el ciudadano. Recordar que los políticos tienen intereses privados, intereses de partido e intereses generales que defender. Los ciudadanos debemos vigilar que el político no confunda unos con otros ni se sirva de unos en nombre de otros. La política es una acción social, pero la dignidad individual, los derechos humanos de los ciudadanos, son intocables. A fin de cuentas, querámoslo o no, la política es el juego que todos jugamos.

Y es que creo que todos sabemos quiénes son los responsables de que este desencanto por la política se vaya generalizando en nuestra sociedad. Creo que a mí, al menos, me queda clara la responsabilidad que los comunicadores tenemos ante ese fenómeno. Creo también que ustedes advierten el caldo de cultivo que todos estamos fermentando y quiénes son los beneficiarios potenciales de esta situación. Espero que entre nosotros nadie haya olvidado la lección política de este siglo.

¿Qué ha ocurrido en México con la educación cívica? Por decreto se abolió de la educación básica. En materia política hemos incurrido en una confusión tremenda a la hora de hacer educación cívica. Lo que los medios hemos hecho, no sé si bien o mal, son largas y costosas campañas electorales. Hemos hecho promoción del voto, pero no auténtica educación cívica.

Lo que hemos hecho muy bien los medios es tocar las campanas para convocar al llamado a las urnas. Para eso nos buscan los políticos, para que les llevemos los electores a las urnas; para eso sí hemos emprendido grandes cruzadas. Pero eso no es educación cívica. Educación cívica es, para decirlo en unas cuantas palabras, despertar en el ciudadano el *deseo* de participar en la vida pública, en su entorno social, en su municipio, en su distrito, en su estado, en su nación.

Recurro aquí a la palabra “deseo” (que por lo demás es muy bonita) en la acepción más dilatada y divertida del diccionario: “Movimiento enérgico de la voluntad hacia el conocimiento, posesión o disfrute de una cosa”. Creo que ése debe ser el objetivo primario de la educación cívica: poner en movimiento la voluntad ciudadana hacia el conocimiento, la posesión y el disfrute de la política; para ser parte de la política, para recibir una parte de la política y compartir con otros ideas, pensamientos, opiniones.

Se trata, en última instancia, de formar, o más precisamente de “contribuir a formar” ciudadanos informados, ilustrados, responsables, participativos, capaces de manejar sus propios asuntos por medio de representantes democráticamente electos. Se trata, sí, de crear una auténtica y colectiva conciencia ciudadana.

Si bien es cierto que la política es, querámoslo o no, un juego que todos jugamos, no me hago aquí la ilusión de pensar en todos los mexicanos haciendo política, pero sí me atrevo a soñar en cada vez más mexicanos suficientemente informados y responsables participando en la vida pública de mi país.

En ese contexto, creo que cualquier esfuerzo que se haga en materia de educación cívica debe caminar sobre el firme eje de restituirle a la política la nobleza de sus objetivos. Definir con claridad los valores éticos que la norman y, de paso, enseñar al ciudadano a distinguir principios intemporales de personalidades sexenales.

Una última reflexión sobre las campañas electorales. Me parece que son demasiado largas y costosas. Me parece que en muy poco contribuyen a la educación cívica del ciudadano. Me parece que dan

un triste espectáculo cuando compiten con despensas en la mano a la caza del voto.

Creo que una meta ideal a la que podrían adherirse incluso los partidos políticos es revertir la tendencia actual de gastar más en campañas electorales donde predominan las personalidades sobre los principios, y menos en educación cívica. Creo que ciudadanos responsables, ciudadanos informados acudirán por su cuenta a la búsqueda de los principios que ponen en oferta los candidatos para decidir por quién votar.

Finalmente, me interesa reflexionar sobre quién debe asumir esta tarea. Sin más vueltas creo que es una tarea inherente al Estado en su conjunto. El marco jurídico bajo el cual opera el Instituto Federal Electoral, entre paréntesis el mayor logro de la larga lucha democrática del pueblo mexicano, es incuestionable para atribuirle esta tarea. El IFE ciudadanizado reúne las características esenciales para esta labor. Lejos de las tentaciones de adoctrinar, el IFE es garante de los valores éticos que deben normar la política en México.

Con esta idea, no rehuyo la responsabilidad de los medios. Creo que en los medios debemos involucrarnos seriamente, con pasión y energía, en esta tarea bajo las luces del IFE. En este contexto, los medios, la radio, la prensa escrita, el cine, las bardas, los postes, los espectaculares, la televisión, con su penetración y su avanzada tecnología, son una formidable herramienta de difusión.

El reto es de todos. Y dependerá de todos y cada uno de nosotros dejar pasar esta única oportunidad histórica o asumir de una vez por todas el desafío y acceder, al fin, al país que por historia y sangre nos merecemos.

TELEVISIÓN EDUCATIVA Y FORMACIÓN CÍVICA

María del Rosario Freixas

I.

En una de sus obras recientes más atendibles, *Por un progreso incluyente*, Carlos Fuentes subraya con acierto la misión de la educación y destaca los frutos más deseables de ésta: “Darle a los alumnos un sentido poderoso de su dignidad personal, de sus capacidades a desarrollar, de su fuerza para sobrevivir, de su obligación de participar, de su inteligencia para tomar decisiones propias y de la virtud para seguir aprendiendo. Maestros para la democracia, escuelas para la democracia y, finalmente, ciudadanos para la democracia”.¹ En este contexto, entre las tareas centrales de nuestro tiempo destaca, sin duda, el empeño de poner al día, con nuestras luces, nuestros medios y nuestras trayectorias culturales, uno de los mejores legados de la tradición clásica, el desarrollo pleno de la convivencia democrática y el fortalecimiento de los valores cívicos: la tarea y el objetivo últimos del quehacer educativo.

En todo el orbe, con acentos, expectativas y ritmos diversos, crecen los ensayos y las propuestas renovadoras, al tiempo que se multiplican los actores sociales que buscan incidir, transformar, cuestionar, partici-

¹ Carlos Fuentes, *Por un progreso incluyente*, México, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, 1997, p. 79.

par en muy diversa medida, en la experiencia de la formación y el fortalecimiento de los horizontes de la democracia.

Hemos asistido, aún con pasmo, a la transformación democrática, frágil, azarosa, de vastísimos territorios, a la caída de numerosos regímenes autoritarios, a la eclosión de contradictorias propuestas para la reorganización de nuestras sociedades, mientras crecía la certeza de que los valores democráticos constituyen un patrimonio y un sustento de enorme trascendencia en los más variados ámbitos de la vida de las naciones.

Nuestro país, en tanto, no ha quedado a la zaga en semejante empeño, y en las décadas más recientes ha sido creciente la multiplicación de los espacios democráticos como de los agentes de ese proceso. Con los tropiezos y las incertidumbres que han sido comunes a afanes similares en otras latitudes, el camino mexicano hacia la plena democracia ha explorado paso a paso las rutas que le son propias y, si bien se juzga en ocasiones como excesivamente lento o torturoso, ha logrado afincar en nuestro medio, paulatinamente, la convicción de que se trata de una tarea social de enorme importancia, de un esfuerzo común de alcances históricos, de una nueva perspectiva para la participación y la responsabilidad ciudadanas.

Así, de los variados, accidentados y contradictorios atisbos del enriquecido valor del sufragio, de la conciencia de que los aportes individual y social pueden ir juntos, cada vez más lejos de la añeja distancia y la frecuente reticencia hacia las jornadas electorales, se ha avanzado hacia la noción, fundamental, de que incluso la vida cotidiana, los afanes de todos los días, pueden ser también el marco de la creación y la recreación de formas inéditas o interrumpidas de convivencia social, en cada localidad, en todas las comunidades y aun en cualquier espacio reducido, local, pero no menos trascendente.

Con alguna sorpresa pero también con júbilo, hemos visto cómo los valores centrales de la vida democrática pasan a ser parte de un creciente número de terrenos del espectro social y se multiplican los grupos que los hacen piezas medulares de su actividad. Términos que fueron frecuente, lastimosamente, lejanos o abstractos, como libertad, responsabilidad, igualdad, tolerancia, justicia, pluralismo, participación, y algunos más, son identificados en su enorme significación, discutidos, asumidos y, cuando ello es menester, defendidos.

Aunque no se trata, naturalmente, de un proceso lineal sin obstáculos, contradicciones y, acaso, retrocesos, es perceptible que, con énfasis

diversos, la sociedad ha asimilado la relevancia de estos asuntos e incluso el habla común ha incorporado estos vocablos; ya no se juzgan materias de especialistas o políticos y, saludablemente, han pasado a la agenda más inmediata en ámbitos tan variados como la investigación, los medios masivos, las tareas legislativas, la actividad gubernamental y las discusiones cotidianas de múltiples sectores sociales.

Se trata de un cambio enorme, radical, aún en marcha, cuyo desenlace desconocemos pues, como mucho se insiste, nos encontramos en un punto incierto de lo que se ha dado en llamar *la transición democrática*. Sin embargo, son notorios el vigor y el respeto que han ganado los valores democráticos como respuestas, como marco de iniciativas, pero también como diques a acciones y actitudes indeseables, al tiempo que han promovido el despertar o el renacer de los valores cívicos, aparentemente de rango modesto, pero estrictamente centrales en el desarrollo de nuevas experiencias de organización social.

Con frecuencia en pugna con las ubicuas incitaciones cotidianas al individualismo elemental, casi siempre ancladas al mero consumismo, la nueva cultura cívica nacional ha incorporado, lenta pero consistentemente, de manera multiforme para enfrentar las barreras de todo tipo, tanto al habla como a la reflexión y al esfuerzo diarios, asuntos y preocupaciones como la cooperación, la concertación, el respeto a la diferencia, el aprecio a las acciones comunitarias, la visión del espacio inmediato como terreno del desarrollo de todos los que en él viven, la belleza, la estética como aspiración factible de las acciones locales, el apoyo reiterado, no episódico, a los grupos más débiles o desprotegidos, la solidaridad tanto en la emergencia como en el trato diario, en fin, el reconocimiento y el goce, no excluyentes, del patrimonio común.

Con tonos, acentos, retos y problemas diferentes en cada caso, en cada entidad o espacio, los valores tanto democráticos como cívicos van encontrando su naturalización creciente en las preocupaciones sociales, en las atmósferas de todos los días, y exigen nuevos aportes y actitudes de todos los involucrados; de ahí que resulte natural mirar hacia los medios masivos, hacia las posibilidades que les otorga su irradiación y su presencia cotidianas, hacia la mayúscula responsabilidad que el rumbo nacional les reclama de manera puntual.

II.

El discernimiento sobre el valor formativo de los medios se antoja hoy insoslayable. Baste recordar que, como lo enfatiza Fernando Savater, no hay nada tan subversivo como un televisor: “Lejos de sumir a los niños en la ignorancia, como creen los ingenuos, los hace aprenderlo todo desde el principio, sin respeto a los trámites pedagógicos”.² En este orden de ideas, los medios electrónicos, aunque también la prensa escrita con algunas particularidades, desde hace algunos lustros y de manera acelerada en los años más recientes, han debido reconocer, reexaminar y reorientar su papel, sus estrategias, sus visiones, sus ofertas, al igual que su función social, pues las transformaciones amenazan con dejarlos rezagados, obsoletos, carentes de representatividad pese a que, con banalidad, más de uno de ellos juzga que el estado de cosas puede seguir igual indefinidamente y que sólo son necesarios cambios superficiales.

Cotidianos, familiares, indispensables, ubicuos y ya añejos, los medios electrónicos han cambiado muy lentamente, en particular la televisión comercial, por lo menos en comparación con la radio del mismo cuño que, desde hace tiempo, por estrategia, por reconocimiento de la renovación social, había reorientado sus segmentos, parcialmente, hacia la información y el análisis; en efecto, la televisión comercial ha tardado demasiado en reconocer los nuevos rumbos del país, envanecida por sus logros precedentes y por los alcances de su expansión, si bien la marcha de los hechos le ha impuesto, pese a sus resistencias y reticencias, la obligación de asomarse a ellos con otras miradas, con otras propuestas, con otras perspectivas.

Desechada la falsa premisa que proponía a los medios electrónicos como meros espectadores sociales, como proveedores de entretenimiento barato pero constante, como promotores de las modas sucesivas pero despreocupados del pulso social más dinámico y exigente, han aparecido, afortunadamente, nuevas voces, nuevos espacios y formas de abordar los asuntos nacionales más acuciantes con oportunidad, rigor y honestidad. Para beneplácito del radioescucha o del televidente, ya existen franjas de programación, y aun canales o estaciones, en

² Fernando Savater, *El valor de educar*, México, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, 1997, p. 79.

los que la inteligencia y la buena disposición campean y permiten la difusión de cuestionamientos, análisis, recapitulaciones, peticiones, iniciativas y movimientos surgidos o sugeridos tanto en el terreno nacional como en el acontecer más local o restringido geográficamente: sucesos, asuntos, temas, necesidades, personajes y procesos de relieve y magnitud diversos, en otros tiempos muy probablemente soslayados, han recibido la atención inmediata, el análisis y el trato frecuente que merecían.

Sin que estas nuevas miradas sean aún la nota mayoritaria también, como se ve, los medios electrónicos se han permeado paulatinamente, pese a las reservas usuales en ellos, de una nueva propuesta de cultura democrática y cívica, con enormes limitaciones, pero igualmente con posibilidades fundadas de incidencia social en el caso de que ésta gane un lugar definitivo en las estrategias de esos medios tradicionalmente cerrados a la renovación.

III.

Sin embargo, no debemos olvidar que, en paralelo, han existido y perviven otros medios con vocación fundacional hacia el servicio, hacia la ampliación de los horizontes de sus usuarios, como en los casos de la televisión cultural y la educativa, similares en más de un sentido pero con enfoques y acentos ciertamente diferentes, pues mientras que la primera persigue la difusión de la cultura en el sentido más amplio, apelando a la diversidad pero con obligada dispersión, la segunda dirige sus esfuerzos hacia una propuesta integral de formación, incluso con los rigores académicos, formales y curriculares que son usuales en las modalidades tradicionales que basan su desarrollo en la relación maestro-alumno, con el apoyo del texto escrito y algunos otros materiales, generalmente impresos.

Ello es así porque el contexto actual de la educación a nivel mundial parece ofrecernos, cada vez con mayor intensidad, opciones que trascienden al aula y al papel protagónico y vertical del docente: educación abierta y a distancia, nuevos modelos que dadas las necesidades y retos actuales empiezan a operar simultáneamente y a converger en un espacio caracterizado por la diversidad.

La televisión educativa, con una larga y fructífera trayectoria en nuestro país, que corre en paralelo a la que ha seguido la televisión comercial,

pero que se integra como un proceso sistemático desde hace treinta años, a partir de la fundación de la telesecundaria, es hija de expectativas, propósitos, orientaciones y objetivos muy puntuales, precisados a través de varias décadas de esfuerzo, y que no puede contentarse con la fragmentación o la mera multiplicación, pues son su virtud y su servicio ofrecer conjuntos de conocimientos e información que han sido concebidos para integrarse en un modelo formativo, si bien en muchos casos esos conocimientos y esa información pueden ser atractivos y pertinentes aun para quien no busca integrarse en un modelo educativo y sólo pretende enriquecer su horizonte con opción distinta.

En general, la televisión educativa, sobre todo la que ofrecen las instancias gubernamentales, ha tenido como fuente, como origen de sus vocaciones, la atención a un puñado de circunstancias de relieve diverso: la necesidad de combatir la marginación prolijada por la lejanía, el aislamiento o la carencia de medios; la pertinencia de ofrecer otra alternativa de inicio o continuación de los estudios, otra forma de acceso a la educación; la obligación a prestar servicios complementarios a los que dan las aulas y los métodos tradicionales en muchos niveles y asignaturas; la conveniencia de experimentar con las características y las posibilidades del medio, en sí y como ofrecimiento de otras lecturas de la realidad, con nuevos ritmos y formas de apropiación de los conocimientos; la utilidad de combatir el prejuicio contra las capacidades del medio como vehículo de información y formación rigurosas, inteligentes y atendibles.

Definida así, como una apuesta de servicio social desde sus inicios, la televisión educativa pública ha establecido estrategias crecientemente complejas, diversificadas, enriquecidas, para la prestación de sus servicios y para la difusión de los contenidos pertinentes. Al igual que otros medios o modalidades, tiene como punto de partida la información que transmite, pero ésta busca la expresión concreta de contenidos curriculares, mediante técnicas didácticas audiovisuales específicas para inscribirse en un proyecto expresamente educativo mucho más amplio, del que forma parte centralmente o en forma complementaria.

El interés de la televisión educativa pública es, entonces, no solamente la proliferación de información, sino responder a propósitos específicamente formativos de acuerdo con modalidades y niveles, áreas de conocimiento e, incluso, grados, asignaturas y temas concretos, con los soportes que el audiovisual le confiere: narrativas, didácticas, géneros, etcétera.

Por ello, en el producto de esta integración de referentes conceptuales no riñen las presentaciones más atractivas con los contenidos centrales, sino que los enriquecen al ofrecer otra posibilidad de enfrentarse al conocimiento, de leer la realidad y de trascender lo que ahí se expresa.

Lo que esto significa es que, al mismo tiempo, de manera lógica, lo que se pone en juego es una conjunción de elementos que permiten, impulsan y promueven nuevas aproximaciones a la realidad, nuevas lecturas de ésta y nuevas apropiaciones de la misma, hurgar en sus múltiples espacios; atisbar la riqueza que ofrece la diversidad de costumbres, creaciones, grupos, usos y culturas; conocer y reconocer nuestro país, su trayectoria y patrimonio; fortalecer el respeto y el gusto por lo diferente, aunque no sea cercano; apreciar el conocimiento como una herramienta que puede modificar y modificarnos según su uso y no su mera acumulación.

Específicamente en este terreno existe una cauda de materias incluidas en los programas del sector educativo, en sus diversos niveles, muchas de las cuales de manera formal promueven los valores cívicos. Sin embargo, frente al paradigma al que hoy nos enfrenta el uso reiterado y sistemático del audiovisual, no podemos dejar de lado el currículum paralelo por el que transitan, intencionalmente o no, los estudiantes, y que incluye una conciencia de ciudadanía actuante, nada abstracta; la justipreciación de vecinos, compatriotas, compañeros; la invitación a salvaguardar, embellecer, proteger y acrecentar los bienes, los recursos, los espacios comunitarios o locales; el entusiasmo por la convivencia pacífica, responsable, respetuosa, solidaria y tolerante.

IV.

Aquí, para ejemplificar de mejor manera, quizá conviene detenernos un poco para repasar algunas de las tareas más específicas de la televisión educativa pública en lo que a la formación de valores cívicos concierne, particularmente de un organismo público que conocemos de primera mano: la Unidad de Televisión Educativa (UTE), dependiente de la Secretaría de Educación Pública.

Como es sabido, son numerosas las experiencias en las que, a partir de un proyecto académico, las comunidades apartadas y con grandes carencias de recursos, de información y de apoyos institucionales se

apropian de los proyectos, los hacen suyos y los llevan a un horizonte mucho más amplio que trasciende el terreno de la educación formal.

Tal es el caso, por ejemplo, de la telesecundaria, la que en sus tres décadas de actividad ininterrumpida cuenta con innumerables historias, que si bien no han sido sistematizadas –deberían serlo– nos plantean una panorámica de sucesos y situaciones que surgen en el seno de las comunidades, generalmente marginales, en las que opera: escuelas convertidas en centros de desarrollo comunitario en donde, a partir de las transmisiones televisivas se reúnen grupos para retomar los programas como puntos de partida para la discusión y el desarrollo de proyectos que les atañen directamente.

Retomando esta serie de experiencias fue que se planteó el proyecto de educación media superior a distancia (EMSAD), el cual ya opera en 35 planteles, situados en zonas apartadas donde, por cuestiones normativas, no es justificable la apertura de un bachillerato. Desde sus inicios, EMSAD fue concebido para poder hacer uso del medio televisivo con fines académicos, estrictamente curriculares, pero también para desatar la discusión de proyectos a partir de la contextualización de los contenidos que se abordan. Cito ejemplos de temas establecidos en los programas de estudio de diversas asignaturas y la forma en que han sido abordados televisivamente.

El tema “Elementos químicos del aire, suelo y agua” promueve la concientización sobre contaminantes, tratamiento de aguas y usos del suelo a partir de experiencias en zonas rurales y urbanas. El caso de “El periodismo en la ciencia”, del taller de lectura y redacción, es tratado a partir de la experiencia del Sistema Cutzamala, y enfocado a promover la conciencia social sobre el uso y el desperdicio del agua. El tema “Federalismo y centralismo”, de historia de México, es abordado a partir de la expresión y reflexión acerca de las garantías individuales, los derechos humanos y los derechos laborales. En biología, el tema “Simbiosis” incluye la reflexión en torno al equilibrio ecológico y al cuidado de las especies. Y así pueden citarse muchos más, ya que en cada programa, hoy cerca de 150, se busca este enfoque, no explícito en el programa de estudios, pero perfectamente atendible a partir de la televisión.

Si bien esta experiencia, que cuenta con un año de vida, requiere aún de mucho trabajo ordenado, sistemático, metodológicamente orientado, que nos permita evaluar con seriedad a fin de darnos luces para reorientar las acciones, existen ya algunos acercamientos por parte de la Unidad de Televisión Educativa a los centros de atención que operan

actualmente. Mencionaré solamente el caso de un centro ubicado en Noh-bec, población del estado de Quintana Roo. Este centro fue creado por la enorme presión que la comunidad ejerció sobre las autoridades estatales por contar con un bachillerato. Al efecto se creó una asociación de padres que, mediante un arduo trabajo de gestión, obtuvo un plantel, antiguamente primaria, aunque en un avanzado grado de deterioro. Hoy lo han reconstruido y será utilizado por toda la comunidad para la creación de una cooperativa que desarrolle la piscicultura, para lo cual han solicitado ya la transmisión de series de esta materia, con el fin de capacitarse y poder operar.

V.

Como es perceptible, nos encontramos en el cruce de numerosas opciones, de múltiples estímulos y de otros tantos obstáculos, resistencias y reticencias, en el que la asignación de las nuevas responsabilidades y la modificación acelerada de papeles son el tono cotidiano; estamos ante el espacio propicio para la creación de nuevos paradigmas educativos que trascienden el espacio del aula y en los que el audiovisual juega un papel central de comunicación, de participación y de transformación: podemos pasar, con los naturales dolores de parto, del conocimiento a la conciencia y de ésta a la transformación de usos, referencias, espacios, tareas y visiones, y hacia la creación de otras expectativas deseadas, y tantas veces diferidas, de desarrollo social equitativo, justo y democrático.

Es tiempo también de revisar y abandonar la omnipotencia y la soberbia banalizadora del arquetipo de los medios como instrumentos de diversión sin responsabilidad social, sin compromisos ni ataduras comunitarias. Es posible, sin esfuerzos descomunales, que los medios se involucren en algo más que la información para pasar a ser promotores activos de proyectos y estrategias que ubiquen la relevancia de los valores democráticos y cívicos como sustento fundamental, no intermitente sino cotidiano, como tarea de todos los días y no como actividad fechada por los comicios u otros acontecimientos semejantes.

Para ello es menester que se examine, que se cuestione nuevamente el legado de la inercia que a tantos condena a observar la realidad como un mero espectáculo, para pasar a otra lectura de los acontecimientos: la realidad como espacio de información contextualizada, de conocimiento ordenado, riguroso y jerarquizado hacia la construcción de un nuevo usuario

de los medios, ya no más mero espectador de los sucesos. Así, como lo señala Fuentes: “Se puede preparar, gracias a la interacción con la imagen, gracias a la crítica de la imagen, no sólo una poética de la imagen, sino un hábito democrático de poner en cuestión lo que se ve, discutirlo y llevarlo desde la escuela a la familia y, a la postre, al plano ciudadano y político”.³

Es necesario, también, que así como diversos medios que hacen uso de la imagen para expresarse, entre ellos destacadamente la televisión educativa pública, se preste atención a las necesidades, las características y las peticiones de sus usuarios, y sea convicción común entre ellos la obligación de responder y respetar a sus públicos y hacerse partícipes de las preocupaciones que privan en la atmósfera nacional y en las diversas localidades. Debe recordarse que no vivimos en un país homogéneo, equitativo y sin abismos sociales. Es necesario que se tengan en consideración las estrategias más apropiadas y el respeto, incluso a la privacidad, de los grupos más desfavorecidos, de aquéllos más vulnerables como los viejos, los niños, los enfermos, los indígenas, los menesterosos de múltiples rostros e igual desamparo.

Si a nadie escapa el alcance de los medios, y por ende las dimensiones de su responsabilidad, debe hacerse hincapié en la pertinencia de que los esfuerzos converjan: aún existen numerosos aspectos o asuntos por revisar, iniciativas que secundar para darle otra faz a nuestra transición democrática, con el aporte de las innovaciones tecnológicas y la experiencia, así como con la creatividad y la sensibilidad ante los cambios históricos.

Es ese contexto y en esa dirección que habrá de moverse, y ya se mueve, la televisión educativa pública, y para ello son útiles tanto los instrumentos de reiterado éxito como las herramientas inéditas: los contenidos formales que consagra el sistema educativo al igual que los puntos de vista de quienes examinan con otra óptica nuestra realidad; las presentaciones tradicionales así como las búsquedas narrativas; los contenidos visuales austeros y la vivacidad de la multiplicación cromática; los módulos seriados al mismo tiempo que los cursos breves o las conferencias contextualizadoras.

En todo caso, lo único que no cabe ni es permisible es la renuncia o la indolencia ante el privilegio de asumir el cambio como compromiso, responsabilidad y oportunidad histórica.

³ Carlos Fuentes, *op. cit.*, p. 113.

EL USO DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CÍVICA

Claudia Fernández C.

Introducción

En pleno fin de milenio es innegable que México atraviesa por un difícil proceso de cambio. Sus instituciones se transforman, la sociedad civil está cada vez más organizada y la prensa, aunque de manera más lenta, también ha comenzado a cambiar.

En este proceso no hay retorno: las elecciones han alcanzado la transparencia en su desarrollo; existe una sociedad mejor informada y, por tanto, más demandante, y aunque incipientes aún, los procesos de llamar a cuentas a funcionarios públicos son cada vez más frecuentes.

En el caso de la prensa, sin embargo, la evolución ha ido detrás de las demás. Una de las principales críticas al periodismo mexicano es que en vez de ser espejo de la sociedad la prensa se ha convertido –con contadas excepciones– en un monólogo interélites, incapaz de escuchar las voces de aquellos a quienes sirve y con quienes debería tener la mayor responsabilidad: la comunidad.

En un esfuerzo por permanecer neutrales ante lo que acontece, los periodistas nos hemos alejado de las preocupaciones de los ciudadanos, de sus inquietudes, sus valores y sus objetivos. Esta actitud se ha traducido en una baja credibilidad de los medios ante la sociedad, a diferen-

cia de países como Argentina, donde la prensa es la institución en la que más confía la gente.

Es muy significativo que la suma del tiraje real de los casi 30 periódicos que se publican a diario en el Distrito Federal no alcanza siquiera el millón de ejemplares, en una ciudad de 20 millones de habitantes, según reveló un estudio que el comunicador Raúl Trejo Delarbre publicó a principios de esta década en la revista *Nexos*.

Los medios electrónicos tienen un público mucho mayor, pero también tienen más limitaciones para realizar trabajos de análisis o de mayor profundidad que la prensa escrita, principalmente por su naturaleza de concesionarios, que los hace mucho más vulnerables a presiones por parte de los grupos de poder.

La sociedad se ha dado cuenta de nuestra parcialidad, de la falta de rigor en la presentación de la información, de la falta de ética en nuestra labor cotidiana. Una prensa así no sirve de motor en una sociedad que camina hacia la democracia.

La producción de noticias claras y objetivas es esencial para mantener a la ciudadanía informada, activa y comprometida, vital para esta sociedad democrática. Ya no hay lugar para la ignorancia en un mundo dinámico como el actual, en el que la falta de información puede llevar a tomar decisiones erróneas, tardías e irreparables.

Sin embargo, hay signos de cambio. Primero, el hecho de que la sociedad pueda obtener información mediante diversas vías, como la televisión satelital, la ha hecho más escéptica y más exigente con la prensa local. Segundo, cada vez un mayor número de directores de periódicos, editores y reporteros rechazan la relación de dependencia con el gobierno. Tercero, una nueva generación de reporteros mejor educados y con una visión distinta del periodismo están presionando para cambiarlo desde el interior de las redacciones. Cuarto, se están explorando nuevas vías para reconectar a los medios con la ciudadanía, y una de ellas es lo que se conoce como periodismo cívico o comunitario.

¿Qué es el periodismo cívico?

Periodismo cívico es todo lo que es el buen periodismo y un poco más: es una actitud y un nuevo conjunto de herramientas. La actitud es la afirmación y la conciencia de que los periodistas tenemos la obligación de dar a los lectores, televidentes y radioescuchas las noticias y la infor-

mación que necesitan para tomar decisiones en una sociedad de autogobierno. Las herramientas intentan ayudar a estos lectores y audiencias a ver cómo pueden ser participantes activos, no sólo en la cobertura de los medios, sino en la construcción de sus propias comunidades.

Para Ed Faouhy, director ejecutivo del *Pew Center*, el periodismo cívico “es una etiqueta fresca sobre una vieja idea”; para Jennie Buckner, editora de *The Charlotte Observer*, en Carolina del Norte, uno de los periódicos estadounidenses que más énfasis ha puesto en este tipo de periodismo, “el periodismo cívico es ponerle un nuevo lente a nuestra cámara. Es ponerle un lente gran angular a lo que hacemos... para comenzar a ver un poco más de lo que hasta ahora hemos visto”.

El periodismo cívico comenzó como movimiento en Estados Unidos en 1993, a través de reuniones de periódicos pequeños, coordinadas por Jay Rosen del “Proyecto de vida pública y la prensa” de la Universidad de Nueva York, según cita el periodista James Fallows, editor de la respetada revista *The Atlantic Monthly*, en su libro *Breaking the News*, una de las más fuertes críticas a la prensa estadounidense.

El soporte de este proyecto eran los periódicos regionales y algunas televisoras y estaciones de radio (usualmente en colaboración con los diarios). Para 1995, más de 170 periódicos habían tomado parte en alguna de las actividades del centro de Rosen.

Experiencias conocidas

Quizás el proyecto mejor conocido en la breve historia del periodismo cívico es el del *Charlotte Observer* cuando cubrió las elecciones locales en 1992. Este periódico no quería que su cobertura fuera, como hasta entonces había sido, determinada por los asuntos que cada candidato pensaba podrían ser tácticamente útiles en la elección. En cambio, emprendió un elaborado esfuerzo para determinar qué asuntos eran los que la ciudadanía consideraba de mayor importancia y qué otros asuntos podrían tener un mayor impacto en el futuro del bienestar del Estado aunque el público no estuviera consciente de ello.

El periódico condujo entonces una completa encuesta con más de mil residentes –no necesariamente lectores– para preguntarles sobre los asuntos públicos que más les preocupaban. Después de iniciada la primera encuesta, se organizó para que unos 500 ciudadanos participaran

en un panel constante de asesoría ciudadana para el periódico durante el periodo electoral.

Apoyado en los resultados de la encuesta y del panel, el periódico –a través del juicio de reporteros y editores– hizo una lista de los temas sobre los que el público quería respuestas de los candidatos, que no siempre eran los que éstos querían abordar. Y así el *Charlotte Observer* y la ciudadanía de la capital de Carolina del Norte establecieron la agenda política de esa elección.

Periódicos en Miami, Spokane (Washington) y Dayton (Ohio) han organizado una serie de reuniones comunitarias para encontrar las áreas en las que los ciudadanos están de acuerdo y en las que no. Todos estos diarios descubrieron que el simple hecho de preguntar a la gente sobre sus puntos de vista los hacía sentir más comprometidos con la comunidad y mucho más útiles.

Los ejemplos se repiten a lo largo del país: en otra ocasión, el *Times Picayune* de Nueva Orleans se embarcó en un megaproyecto, que duró más de un año, para explorar las relaciones raciales en la ciudad, luego de que el ex líder del Ku Klux Klan, David Duke, estuvo a punto de convertirse en gobernador.

En lugar de reportear sobre lo que los extremistas blancos más radicales decían acerca de los negros y sobre lo que los nacionalistas negros que buscaban los reflectores respondían, el periódico involucró a 20 reporteros en un esfuerzo por entender las raíces históricas, económicas y políticas de las tensiones raciales en Nueva Orleans. Reporteros negros y blancos trataron por un tiempo de intercambiar sus vidas con el otro, poniéndose en los zapatos raciales del otro y tratando de ver a la comunidad desde esa perspectiva.

Los resultados del trabajo, que se publicaron a lo largo de seis meses, levantaron una gran respuesta del público. Unas 6,500 personas llamaron para comentar la serie u opinar sobre asuntos raciales.

Sin embargo, no han faltado las críticas a este tipo de periodismo. Las grandes cadenas periodísticas, dueñas de los principales periódicos nacionales, desdeñan esta cobertura. Los argumentos principales circulan alrededor de la objetividad, ya que uno de los puntos básicos del periodismo cívico es que los reporteros deben dejar de engañarse sobre su capacidad de permanecer desconectados de la vida pública. Los periodistas no son científicos observando el comportamiento de las moscas de la fruta; inevitablemente cambian la realidad de lo que observan desde que eligen escribir sobre algo y cómo lo escriben, refutan los defensores.

Otra de las críticas es que los periódicos pueden llegar a ser manipulados por algunos grupos de la ciudadanía, ya que los editores y reporteros pierden el juicio de elegir qué información poner en el periódico y cuál no. Los practicantes del periodismo cívico dicen, por el contrario, que es un mayor compromiso con la sociedad ya que editores y reporteros conservan su juicio sobre los asuntos pero prestan mayor atención a la sociedad y al impacto de su trabajo en pos de la salud de la democracia.

En realidad, la diferencia es más bien semántica: en vez de llamarle periodismo cívico, los críticos preguntan si no sería mejor llamarlo “¿buen periodismo?” No obstante, y pese al abismo entre las posturas, ambas partes reconocen que a nadie hace daño desviar un poco de recursos para que en un proceso electoral, por ejemplo, se cubra menos a los “expertos” y más los asuntos que interesan a los votantes.

En México...

En México, el periodismo cívico aún se encuentra en una fase piloto y, por supuesto, todavía no hay teorías al respecto. Más bien existen algunos esfuerzos aislados como el de los reporteros ciudadanos del programa de radio de Ricardo Rocha; las consultas que hace el diario *Reforma* a una selección de personas que llama “consejeros ciudadanos” para que evalúen el periódico y opinen sobre diversos temas, y algunos casos de periódicos en diversos estados del país que involucran a sus comunidades en su cobertura, como *El Diario de Juárez* o *Público* de Guadalajara.

El Universal, por su parte, se ha embarcado en un ambicioso proyecto para poner en práctica algunos de estos conceptos, principalmente en las secciones metropolitanas de su edición del Distrito Federal y de Puebla. Conscientes de la pobre cobertura que se hace de las comunidades locales, *El Universal* ha considerado prioritario abrir espacios para un diálogo con la ciudadanía. La idea es que –a partir del conocimiento de experiencias en diversos diarios en Estados Unidos, y del contacto con instituciones dedicadas al estudio y promoción del periodismo cívico como el *Pew Center* o *The Poynter Institute of Media Studies*, en St. Petersburg, Florida–, el periódico pueda desarrollar un equipo interno dedicado a conocer mejor la comunidad y crear la infraestructura necesaria para responder a preguntas como: ¿qué hacer para enfrentar la inseguridad

pública?; ¿cuáles son las perspectivas y esperanzas de los jóvenes de la ciudad?; ¿cuál es la realidad del desempleo?

A continuación se exponen algunos ejemplos muy concretos de lo que se pretende:

1. Actualmente, en la sección “Nuestra ciudad” hay un espacio llamado “Reporte ciudadano”, en el que se registran quejas sobre diversos problemas que los ciudadanos reportan a un teléfono especial. Lo mismo denuncian abusos que problemas de agua, transporte o vialidad. Hasta el momento no se hace un seguimiento periodístico de los casos sino que sólo se registran en el diario. La idea es que además se siga el caso y se establezca una conexión entre los responsables y los afectados.
2. Encuentros con ciudadanos tanto en sus lugares comunes de reunión (iglesias, escuelas, por ejemplo) como en el diario. Reuniones periódicas con ciudadanos de las diversas zonas de la ciudad y la zona conurbada para saber sus preocupaciones y observar qué tan dispuestos están en participar con el mejoramiento de la comunidad.
3. Reportar más las opiniones de la gente común, es decir, dar voz a los ciudadanos fuera de las delegaciones o cualquier oficina gubernamental.

Hacia dónde vamos

La gente está ávida de noticias locales y, en muchos casos, como medios hemos fallado en dárselas. Quizás este tipo de periodismo sea la respuesta para que la gente lea más los periódicos: ofrecer mayor información sobre la comunidad, en vez de ofrecerles las noticias nacionales e internacionales que generalmente obtienen a través de la radio y la televisión, o textos largos que la gente ya no tiene tiempo de leer. Algunos medios ya han tomado nota de esta problemática.

Por otra parte, los ciudadanos, dice Fallows, entienden que la mayoría de los asuntos están ligados, que los problemas de las escuelas están conectados con la estructura familiar, que ésta está conectada al cambiante mercado laboral, que a su vez está conectado a la economía y los impuestos, que están conectados a incontables situaciones. Los periodistas, hasta muy recientemente, pensábamos que lo único que ligaba estos

asuntos comunitarios era la política. Es increíble que como reporteros hayamos perdido la curiosidad y midamos todo en términos políticos.

Sin embargo, poco a poco empiezan a surgir ideas en las redacciones sobre cómo hacer las cosas de manera distinta. En las elecciones, por ejemplo, comienzan a responderse las preguntas de ¿qué? y ¿para qué?, en vez de ¿cómo? Las preguntas comienzan a parecerse más a las de los ciudadanos. Estamos tratando de aprender a mirar de nuevo, y esa, créanme, es muy buena señal.

MESA DE TRABAJO

1

ESTRATEGIAS, METODOLOGÍAS
Y TÉCNICAS PARA LA EDUCACIÓN
CÍVICA EN EL ESPACIO ESCOLAR

EDUCACIÓN CÍVICA EN LIBROS DE TEXTO MEXICANOS (1923 A LA FECHA)

*Ma. del Carmen de la Peza C.
Sarah Corona B.*

El trabajo que a continuación presentamos es un reporte de los resultados parciales de una investigación más amplia sobre “Educación cívica y política en los libros de texto de primaria mexicanos”. Para ello analizamos un *corpus* amplio de libros de texto de historia y civismo aprobados oficialmente por la Secretaría de Educación Pública desde 1923 a la fecha.

En concreto, el objetivo de este trabajo es analizar el sentido atribuido a la noción de ciudadanía en los libros de texto aprobados por la Secretaría de Educación Pública en distintas épocas, en el marco de las estrategias políticas más generales de los diferentes gobiernos. La pregunta central en torno a la cual se articula nuestro análisis es: ¿qué tipo de sujeto político constituyen los libros de texto de historia y civismo mediante la concepción de ciudadanía que sostienen?

El análisis de los libros de texto de historia y civismo mexicanos nos permitió observar algunas variantes en la concepción del “ciudadano” en distintas épocas. Sin embargo, sobresale como elemento invariante el carácter “no político” de las distintas nociones de ciudadanía adoptadas por los libros de texto aprobados oficialmente por la Secretaría de Educación Pública, desde 1923 hasta la fecha, como veremos a continuación.

El origen del nacionalismo revolucionario

Durante el gobierno de Álvaro Obregón, José Vasconcelos, secretario de Educación Pública, consciente del abismo que separaba a la patria liberal del grueso del pueblo y con el fin de alcanzar la integración del México moderno y del México tradicional, se propuso como tarea central la construcción de la unidad nacional en torno a la ideología nacionalista revolucionaria por medio de la educación, el arte y la cultura.

Desde el punto de vista de Vasconcelos, ser un “buen ciudadano” significaba ser una persona culta, conocedora tanto del arte indígena como del arte “universal” clásico. La cultura, desde esta perspectiva, se identifica con el cultivo de las “bellas artes” como la literatura, la pintura, la música y la danza clásicas. Se valoran las actividades intelectuales y la vida contemplativa, por encima de la vida activa, ámbito al que la política corresponde.

José Vasconcelos entendía la ciudadanía desde una perspectiva étnica y cultural y no política, y la definía como: “Todos los que aquí nacimos, aquí vivimos y aquí estudiamos, somos mexicanos, tenemos como símbolo la misma águila y estamos amparados por el mismo pabellón tricolor”.¹

La educación socialista

En contra de la perspectiva de Vasconcelos, durante el maximato² se promovió el desarrollo de la escuela de la acción. La concepción del ciudadano ideal se transformó del intelectual culto al hombre honrado y trabajador, aunque en ambas perspectivas permaneció como elemento invariante la concepción étnica y cultural del ser mexicano propia de la ideología nacionalista revolucionaria.

El nuevo secretario de Educación, Moisés Sáenz, definió a la escuela como “el alma de la comunidad que debía sustituir a la iglesia” y cuya función primordial era llevar adelante el proyecto civilizador del Estado. La escuela debía castellanizar a todos los mexicanos, promover la identidad nacional y desarrollar en los nuevos ciudadanos hábitos de trabajo, ahorro, limpieza y orden.

¹ *Primer curso de Historia Patria*, novena edición, México, 1926, p. 121.

² Periodo en el cual el general Calles se constituyó en jefe máximo del gobierno revolucionario.

En esta etapa se impulsó la educación socialista y se identificó al ciudadano con el trabajador, el obrero o el campesino. Se puso el énfasis en el desarrollo de habilidades para el trabajo y la organización gremial; se concibió a la lucha de clases como motor de la historia y el objetivo de la organización y de la participación se orientó a la defensa de los derechos de los trabajadores (al menos en el nivel del discurso). La acción era concebida como trabajo cuyo fin último era el desarrollo económico, la modernización y la transformación de la sociedad en una sociedad sin clases. Para ello, el gobierno exigía la disciplina partidaria y la obediencia de los sujetos frente al poder político, encargado único y legítimo de definir el camino para alcanzar los ideales revolucionarios.

Durante el gobierno de Lázaro Cárdenas se dio continuidad al proyecto de educación socialista, el cual pretendía formar un ciudadano solidario, colectivo, perteneciente a sindicatos, cooperativas y comunidades agrarias, integrado al aparato corporativo del Estado. El trabajo, como actividad orientada a un fin predeterminado, impuso su lógica a la forma de gestión estatal. El gobierno, en nombre de la Revolución, del desarrollo económico, de la estabilidad política y de la unidad nacional se imponía autoritariamente, por encima de la voluntad de los ciudadanos. El bien común no era el resultado de la voluntad general de la ciudadanía, por el contrario, estaba definido de antemano por el grupo en el poder y se imponía mediante la búsqueda de la adhesión a la comunidad mediante la ideología del nacionalismo revolucionario.

El desarrollo industrial y la modernización

Una vez conseguida la pacificación del país el objetivo primordial del Estado era el desarrollo económico y la unidad nacional. Para ello, resultaba indispensable impulsar una disciplina del trabajo y una ideología nacionalista capaz de convencer a la población de la necesidad del sacrificio en aras del *bien común*, y de la solidaridad de todos los mexicanos reunidos como hijos en torno de esa nueva entidad abstracta que ya los liberales habían definido como “la madre patria”. La educación pública fue el instrumento para la difusión de la ideología nacionalista revolucionaria y de la consiguiente concepción de ciudadanía.

En 1939, como resultado de la lucha por la sucesión presidencial, la designación del general Manuel Ávila Camacho para la presidencia marcó un viraje respecto de la orientación socialista de los gobiernos ante-

riores, hacia una perspectiva de economía “mixta”, es decir, una economía de mercado controlada centralmente por el gobierno.

En el marco de la nueva política gubernamental en favor del desarrollo capitalista, el secretario de Educación se manifestó en contra de la educación socialista y propuso “una escuela ajena a toda influencia extraña”, aludiendo a las ideas socialistas y comunistas de los gobiernos anteriores, y la definió como “una escuela del amor que fomentara la unidad nacional, formase la nacionalidad y rechazara cualquier ideología”.³ La concepción de la ciudadanía se volvía cada vez más antipolítica, como se puede confirmar mediante la opinión expresada del presidente Ávila Camacho en relación con la participación política, quién se declaró “dispuesto a proceder sin contemplaciones en contra de los mítines y la politiquería”.⁴

Como parte del proyecto nacionalista revolucionario de construcción de un Estado-nación, moderno, homogéneo y unificado, se dio prioridad a la construcción de la “identidad nacional” desde una perspectiva étnica y cultural, por encima de la creación de un sujeto político con conciencia ciudadana y apto para la participación democrática. El mismo modelo de desarrollo continuó hasta la década de los sesenta en la que entró en crisis.

La apertura democrática y la reforma política

A pesar de la seria crisis de legitimidad del Estado mexicano que se hizo patente en 1968 con el movimiento estudiantil, a partir del cual amplios sectores de la sociedad civil han pugnado por mayores espacios de participación política, la política educativa en materia de educación cívica no cambió significativamente.

Durante los sexenios de Luis Echeverría y de José López Portillo, en el marco de la política de “apertura democrática” del primero y de la “reforma política” del segundo, si bien hubo una reforma a fondo de los libros de texto único, la educación política siguió siendo un asunto pen-

³ Jesús Sotelo Inclán, “La educación socialista”, en *Historia de la educación pública en México*, México, SEP/FCE, 1981, p. 312.

⁴ *Últimas Noticias*, México, D.F., 12 de septiembre de 1941, cit. en Belinda Arteaga, *A gritos y sombreros. Historia de los debates sobre educación sexual en México, 1906-1946*, tesis de doctorado, México, UAM-X, 1998.

diente. El libro de texto de historia y civismo se transformó en libro de ciencias sociales. Nuevamente la retórica oficial adquirió un tinte socialista y se enfatizaron los aspectos sociales del desarrollo interno. Para alcanzar los objetivos sociales propuestos, el gobierno incrementó su participación directa en la economía. La ideología nacionalista y antiimperialista se acentuó nuevamente. Todo ello se vio reflejado en los libros de texto.

La reforma neoliberal del Estado

Como respuesta a la severa crisis económica de los años ochenta, en los tres últimos sexenios presidenciales se produjo un giro de la política populista de los gobiernos anteriores, hacia una política económica neoliberal. En este contexto, la Secretaría de Educación Pública llevó a cabo una nueva reforma educativa, sin embargo, tampoco hubo modificaciones significativas en la concepción de ciudadanía.

A pesar de los cambios que se han producido en la política económica y en las concepciones ideológicas del Estado mexicano, hasta la fecha los distintos gobiernos han mantenido la misma concepción étnica y cultural en materia de formación de la ciudadanía, como lo demuestra el análisis del último libro de texto de historia, producto de la reforma educativa llevada adelante en 1993 durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari y que presentamos a continuación.

La Reforma Educativa de 1989-1994

En el Plan Nacional de Desarrollo de 1989-1994, el resultado de la consulta popular en materia de educación se planteó como meta prioritaria el Programa para la Modernización Educativa. Uno de los objetivos principales del programa fue “adecuar la educación básica a las necesidades que plantea la modernización de la sociedad” (PND, 1989: 42). Para alcanzar dicho objetivo se planteó como acción prioritaria la modificación del plan de estudios, de los programas y de los libros de texto (PND, 1989: 54).

La primera modificación de los libros de texto gratuitos presentada por la Secretaría de Educación Pública fue objeto de severas críticas. Como respuesta a la reacción negativa de la opinión pública ante los nue-

vos libros, principalmente los de historia de México, la SEP retiró la edición completa de la circulación y en 1993 convocó a maestros y especialistas al Concurso Nacional para la Renovación de los Libros de Texto. En el concurso participaron cientos de maestros para cada una de las materias del plan de estudios de educación básica, así como pedagogos y diseñadores gráficos. Las propuestas fueron evaluadas por jurados independientes integrados por personas de reconocido prestigio profesional y amplia experiencia en cada campo disciplinario. El jurado de *Historia de 6º grado* seleccionó como ganador el texto denominado *Mi libro de historia*, coordinado por la profesora Ana María Prieto Hernández, de la Universidad Pedagógica Nacional. Sin embargo, la SEP no lo adoptó como texto para su distribución gratuita. A pesar de ello, los autores decidieron hacer una edición por su cuenta, con el dinero obtenido por el premio.

A continuación presentamos un análisis comparativo del libro ganador del concurso (Prieto, 1994) y del texto adoptado por la SEP (1994). Cada uno de los textos ofrece una visión distinta de la historia política de México y de la educación cívica, que se expresa en estrategias discursivas, narrativas y pedagógicas diferentes. Consideramos que la decisión tomada de excluir un libro y adoptar otro es una demostración clara de la concepción que tiene el gobierno actual de lo que debe ser la educación de la ciudadanía. Cabe señalar que en aquellos momentos el secretario de Educación Pública era el actual presidente de la República, Ernesto Zedillo Ponce de León.

De la identidad nacional a la ciudadanía activa

El libro de texto oficial de historia adoptado por la SEP (1994) se organiza en torno al relato de la historia del país como un objeto terminado. Mediante un dispositivo de enunciación en tercera persona, se borran las marcas de la enunciación y en consecuencia el punto de vista del enunciador (la SEP) se instituye como verdad universal y objetiva.

En la primera lección el texto describe el ritual del grito de la independencia y su referencia al mito del origen de la nación mexicana. A partir de la experiencia de la celebración de las fiestas patrias, el texto ubica al niño como parte de la nación entera con la cual comparte un origen y una cultura comunes. En ese sentido, Villoro señala que “toda nación –para identificarse– acude a mitos sobre su origen, o bien a

acontecimientos históricos elevados a la categoría de sucesos fundadores. Porque toda nación se ve a sí misma como una continuidad en el tiempo. Un individuo pertenece a esa nación en la medida en que se integra en ese continuo” (Villoro, 1998: 14).

A lo largo del texto, el libro narra los principales acontecimientos a partir de los cuales México se consolidó como un Estado-nación moderno y describe las hazañas de los héroes que “nos dieron patria”. El texto concluye con una unidad dedicada a los símbolos que representan nuestra patria: la bandera, el escudo y el himno nacional. La patria se identifica con la madre en torno a la cual los mexicanos se unen mediante lazos consanguíneos. Si bien el texto hace referencia a la diversidad de razas que existen en nuestro país, finalmente afirma que la mayoría somos mestizos y ese mestizaje nos confiere nuestra identidad como mexicanos. De acuerdo con la perspectiva sostenida por el texto gratuito, la identidad “racial”, natural, prevalece sobre la identidad política.

La calidad política de los ciudadanos se incluye como un agregado en segundo nivel de importancia cuando se afirma que, además, también nos identificamos por vivir en un mismo territorio, bajo un mismo gobierno y unas mismas leyes. En cuanto a la participación de los ciudadanos en la vida política del país, si bien en la última página el texto menciona la responsabilidad del niño en la construcción abstracta de “el futuro” de la nación, ésta es simplemente una fórmula retórica, ya que jamás se le ofrecen al niño las herramientas para hacerlo.

Por su parte, *Mi libro de historia* (Prieto, 1994)⁵ se articula en torno a una estrategia pedagógica orientada a enseñar al niño cómo se hace la historia en dos dimensiones. En primer lugar, en tanto la historia es el relato de los acontecimientos ocurridos en el pasado, el libro muestra a los niños las herramientas y los procedimientos mediante los cuales los historiadores reconstruyen el pasado a partir de distintas huellas (fotografías, testimonios orales de los actores, recortes de periódicos, documentos, objetos, utensilios, etc.). El texto enseña a los niños las distintas formas de recolectar huellas para reconstruir la historia así como el uso de herramientas, como la línea del tiempo y de mapas, para ordenar los acontecimientos en el tiempo y ubicarlos en el espacio.

En segundo lugar, el libro muestra cómo la historia es el resultado de las acciones y decisiones que los hombres y las mujeres miembros de

⁵ Libro ganador del concurso, el cual no fue adoptado por la SEP como libro de texto gratuito. Prieto, Ana María, *Mi libro de historia*. México, Icaria, 1994.

una comunidad o de un país han tomado en el pasado y tienen repercusiones en el presente. Cada generación tiene en sus manos la responsabilidad de hacer su propia historia y, mediante la acción concertada y el diálogo entre los hombres y las mujeres, producir algo nuevo que modifique el rumbo de los acontecimientos.

El texto ubica al niño en el centro de la historia como sujeto activo tanto en la tarea de reconstruir y contar la historia como en la de hacer la historia en colaboración con los demás mediante el diálogo y la acción concertada. En la primera unidad el libro invita al niño a contar su propia historia y a ubicarla en la línea del tiempo en relación con los acontecimientos de la historia nacional. En la última unidad el libro invita al niño a participar en la transformación del mundo. Mediante el diálogo con sus compañeros tiene que analizar cuáles son los principales problemas que aquejan al mundo y ofrecer algunas alternativas para su solución. La concepción implícita de ciudadanía en este libro nos remite a un ciudadano activo que participa en la construcción de la historia nacional.

De la guerra a la negociación política

En relación con los temas que abordan los dos libros de texto, si bien ambos incluyen más o menos los mismos, cada uno de ellos reconstruye la historia desde su propia perspectiva, ponen el énfasis en aspectos distintos y otorgan valores diferentes a los mismos acontecimientos del pasado.

Mientras que el libro de la SEP (1994) organiza el relato en torno a los héroes y a las guerras libradas por los mexicanos en contra de los enemigos externos principalmente, el libro que fue excluido (Prieto, 1994) construye la historia en torno al diálogo y a la negociación entre los distintos grupos de mexicanos que han conformado el país.

El libro de texto de historia de la SEP (1994) hace un relato minucioso de las guerras, primero contra los enemigos extranjeros y después entre los mismos mexicanos. Desde el punto de vista del texto los conflictos internos fueron ocasionados por la intervención “ilegítima” de intereses externos, ajenos al “interés nacional”.

El texto implícitamente sostiene que entre los “verdaderos” mexicanos no existían diferencias, el conflicto siempre se encontraba afuera. La unidad nacional es concebida por el texto como la adhesión uniforme

de todos los mexicanos en torno al punto de vista mayoritario y por consiguiente legítimo y no como resultado de la negociación entre la multiplicidad de los puntos de vista que integrados conforman la voluntad general.

De acuerdo con el punto de vista sostenido por el texto oficial (SEP, 1994), los principales actores de la historia fueron los héroes, seres sobresalientes que destacaban por sus cualidades personales. Las características de los héroes que el texto pondera son la audacia, la valentía, la capacidad de liderazgo, las habilidades estratégicas y la fuerza física.

El texto ganador del concurso (Prieto, 1994) define el proceso de consolidación de la nación como la búsqueda de los mexicanos de formas de organización y de gobierno adecuadas a sus necesidades, ideas e intereses. El texto hace hincapié en las opiniones y posiciones políticas de los distintos grupos, así como en la dificultad que significaba para ellos ponerse de acuerdo mediante el diálogo y la acción concertada. Desde el punto de vista adoptado por el texto, el diálogo se vio interrumpido en sucesivas ocasiones por el autoritarismo y la guerra, hechos que ocasionaron pérdidas económicas, sociales y políticas incalculables para el país.

Más que hablar de héroes y antihéroes y de la homogeneidad de los mexicanos, el texto reconoce la multiplicidad de grupos, etnias, clases que conforman la nación, con intereses y puntos de vista distintos y muchas veces contradictorios. La mayoría de los grupos han coincidido, sin embargo, en el deseo de construir una nación libre y soberana, integrada por ciudadanos también libres, con culturas diversas, pero en condiciones de igualdad frente a una ley que respete las diferencias.

Del saber qué al saber cómo

En lo que se refiere a la estrategia pedagógica adoptada por los dos textos, también se encontraron diferencias significativas.

El libro de texto oficial de la SEP (1994) consiste básicamente en el relato de los acontecimientos ocurridos en el pasado. En la parte final y a manera de anexo incluye un conjunto de actividades como herramientas para apoyar el aprendizaje, para cada una de las lecciones. Las actividades que se incluyen están orientadas a facilitar la comprensión del texto y la memorización de los conocimientos.

El libro ganador del concurso (Prieto, 1994), en un ir y venir entre el pasado y el presente, alterna permanentemente el relato de los acontecimientos ocurridos en el pasado con un conjunto de actividades orientadas a desarrollar en el niño la capacidad de juicio crítico. Las actividades propuestas no se agotan en la comprensión y memorización de conocimientos. El texto incluye diversos ejercicios que le permiten al niño clasificar y ordenar los puntos de vista de los distintos grupos, comparar y distinguir las diferencias, analizar los elementos de juicio emitidos por cada grupo y emitir su propio juicio crítico. Asimismo, el texto incluye ejercicios para el desarrollo de habilidades de comunicación tales como exponer sus ideas frente al grupo, argumentar para defenderlas y persuadir a los demás de la validez de sus opiniones, así como escuchar y permanecer abierto a las opiniones de los demás y, finalmente, tomar decisiones colegiadas con sus compañeros.

A manera de conclusión

El análisis de los libros oficiales de historia y civismo revela la existencia de una concepción no política de la ciudadanía. El concepto de ciudadanía, desde 1923 hasta la fecha, ha sido identificado con el de “mexicanidad” y/o “identidad nacional”. Nociones que remiten claramente a características étnicas y culturales intrínsecas de los sujetos más que a sus facultades políticas. Ser mexicano significa, en la retórica oficial, ser como hermanos, hijos de una misma madre: la patria. Desde esta perspectiva, la línea divisoria entre la esfera pública (propriadamente política) y la esfera familiar o privada ha quedado borrada por completo ya que, como señala Arendt, se ve “el conjunto de pueblos y comunidades políticas a imagen de una familia cuyos asuntos cotidianos han de ser cuidados por una administración doméstica gigantesca y de alcance nacional [...] el conjunto de familias económicamente organizadas en el facsímil de una familia súperhumana es lo que llamamos ‘sociedad’ y su forma política de organización se califica con el nombre de ‘nación’” (Arendt, 1993: 42).

En los libros de texto, la sustitución del espacio público por la sociedad también se expresa en la identificación de la noción de ciudadano con la de trabajador. Como señala Arendt, “la nueva esfera social transformó todas las comunidades modernas en sociedades de trabajadores y empleados [...] centrados en una actividad necesaria para mantener la vida...” (1993: 56).

La extensión de la esfera social regida por la lógica del mundo de la necesidad al espacio público ha significado la destrucción del ciudadano, de la actividad política y del mundo de la libertad ya que, de acuerdo con Arendt, “la política comienza donde se acaba el reino de las necesidades materiales y la violencia física” (Arendt, 1997: 71).

La voluntad del poder político de mantener a la ciudadanía al margen de la toma de decisiones políticas se expresa en la decisión de mantener un texto con la misma perspectiva ideológica del nacionalismo revolucionario en lugar de optar por el texto ganador del concurso convocado por la misma SEP, en el cual prevalece una concepción del ciudadano eminentemente política y una estrategia pedagógica que capacita a los niños para el ejercicio pleno de sus derechos y obligaciones políticas como futuros ciudadanos.

En síntesis, podemos afirmar que en los libros de texto la nacionalidad mexicana, de acuerdo con la ideología del nacionalismo revolucionario, no se define en términos de ciudadanía como un estatuto legal o político, sino como una condición étnica, natural o biológica.

La diferencia entre una perspectiva inmanente del sujeto –como aquellas que se fundan en identidades fijas de los sujetos, como su identidad cultural y étnica– y una perspectiva no inmanente de la ciudadanía radica en el carácter absoluto de la primera y el carácter contingente y por lo tanto negociable de la segunda.

“El ciudadano”, como sujeto eminentemente político, no tiene otra identidad que aquella producida por la ley, por ello lo que importa no es tanto la identidad imaginaria del sujeto en sí mismo, sino el orden simbólico de los derechos de la ciudadanía en los que se inscribe. En ese sentido, “la democracia no se funda en valores universales y absolutos, sino en la legitimidad del debate acerca de lo que es legítimo y de lo que es ilegítimo, debate por naturaleza cambiante e interminable [...]” (Donald, 1996: 175).

Bibliografía

- Arendt, Hannah, *La condición humana*, Barcelona, Paidós, 1993.
———, *¿Qué es la política?*, Barcelona, Paidós, 1997.
Bárcena, Fernando, *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*, Barcelona, Paidós, 1997.
Barthes, Roland, *Análisis estructural del relato*, Comunicaciones, Buenos Aires, Editorial Tiempo Contemporáneo, 1974.

- Brading, David, *Los orígenes del nacionalismo mexicano*, México, Ediciones ERA, 1980.
- Donald, James, "The Citizen and the Man About Town", en Hall S. y P. Du Gay, *Questions of Cultural Identity*, Sage Publications, 1996.
- Foucault, Michel, *Arqueología del saber*, México, Editorial Siglo XXI, 1979.
- González Casanova, Pablo, *El Estado y los partidos políticos en México*, México, Ediciones ERA, 1988.
- Held, David, "Ciudadanía y autonomía", en *Ágora*, núm. 7, Barcelona, invierno de 1977, pp. 43-71.
- Jakobson, Roman, *Ensayos de lingüística general*, Barcelona, Seix Barral, 1981.
- Kymlicka y Norman, "El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía", en *Ágora*, núm. 7, Barcelona, invierno de 1977, pp. 5-42.
- Marshall, S.T., *Class; Citizenship and Social Development*, Nueva York, 1965.
- Miller, David, "Ciudadanía y pluralismo", en *Ágora*, núm. 7, Barcelona, invierno de 1977, pp. 73-98.
- Prieto, Ana María, *Mi libro de historia*, México, Icaria, 1994.
- Plan Nacional de Desarrollo (1989-1994), *Programa para la modernización educativa*, núm. 1, Poder Ejecutivo Federal, México, SEP, 1989.
- Secretaría de Educación Pública, *Historia, 6º grado*, México, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, 1994.
- Todorov, Tzvetan, "La categoría del relato literario", en *Análisis estructural del relato*, Comunicaciones, Buenos Aires, Editorial Tiempo Contemporáneo, 1974.
- Villoro, Luis, *Estado plural, pluralidad de culturas*, México, Editorial Paidós/UNAM, 1998.

CÓMO AVANZAR HACIA UNA EDUCACIÓN CÍVICA DE MEJOR CALIDAD

Eric Suzán Reed

¿Dónde estamos? ¿Cómo vamos?

La cultura cívica en nuestro país está lejos de encontrarse en una situación de idoneidad si se atiende a indicadores y situaciones relacionadas con las características de la cultura política: los grados de alienación política que muestra la población; el tipo y frecuencia con que la ciudadanía emprende actividades políticas; los incentivos que tanto el gobierno como la sociedad ofrecen a la participación, y la intensidad con que la población se involucra en actividades comunitarias.¹ La trascendente labor educativa de formar a los ciudadanos que el país requiere está lejos de ser sencilla. Muchos son los obstáculos y resistencias que tendremos –juntos– que vencer. En la medida en que tengamos la capacidad de diagnosticar con precisión cuáles son los factores que resultan cruciales para el éxito de esta formidable empresa que es el impulso a la formación ciudadana desde la escuela, estaremos en mejores condiciones de emprender esfuerzos eficaces que contribuyan –de manera decidida– al surgimiento del ciudadano mexicano que todos quisiéramos.

¹ *Cfr.* Eric Suzán Reed, “Ciudadanos ausentes. La educación cívica como prioridad nacional”, en *Educación Cívica*, número especial de la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1º y 2º semestres de 1997, México, D.F., Centro de Estudios Educativos. El autor lista todo un conjunto de numerosos indicadores sobre cada uno de los aspectos mencionados que proporcionan una aproximación a la magnitud del fenómeno como expresiones de una cultura cívica notoriamente insuficiente.

mos ver presente en la vida política de la nación, activo en la satisfacción de las necesidades de su comunidad, actuante en la superación de los desafíos comunes, comprometido con los valores democráticos.

Una más amplia difusión de la información en este campo

Para poder avanzar hacia una educación cívica de mayor calidad resulta necesario intensificar la disponibilidad de información vinculada con el tema. A este respecto conviene destacar lo acontecido con el *Estudio exploratorio del estado de la educación cívica en México* que llevó a cabo el Instituto para la Promoción de la Cultura Cívica (ICC) con apoyo de Causa Ciudadana y de Juventudes de la ONU, sede México, porque ejemplifica justamente este punto de la necesidad de un mayor intercambio de información.

El Instituto contactó tanto a las autoridades educativas como a organizaciones civiles de las entidades federativas y las invitó a responder un cuestionario sobre las labores de educación cívica por ellas realizadas. La tasa de respuesta resultó lastimosamente baja: se logró recabar 57 cuestionarios respondidos. Llama la atención la negativa de las autoridades educativas estatales de 26 estados a dar respuesta al cuestionario, pues, a pesar de haber sido contactadas las de los 31 estados de la República, por doble y hasta triple vía, únicamente respondieron las autoridades de Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Nuevo León y Oaxaca.

La información –todos lo sabemos– constituye un insumo de gran valor en el desarrollo de cualquier esfuerzo humano. Ojalá que quienes estamos involucrados, de una u otra forma, en labores de educación cívica aprendamos a compartir la información. Un cambio de actitud representará todo un paso adelante.

La inclusión del tema dentro de la agenda de prioridades educativas del país

Para llegar a tener una educación cívica de más calidad resulta necesario que el tema pase a formar parte de la agenda de prioridades educativas del país, dado que requiere del compromiso explícito de canalizar, en un entorno de necesidades múltiples que compiten con este objetivo, esfuerzos y recursos para el desarrollo de múltiples acciones en muy

diversos campos. En la medida en que el tema no acceda a la agenda de prioridades difícilmente recibirá la atención seria que requiere para lograr un progreso genuino.

Un sólido currículum

Es apremiante ampliar la restringida expectativa a partir de la cual se han diseñado los programas de estudio vigentes de educación cívica y de civismo. Predomina la descripción detallada de las instituciones públicas y de los derechos ciudadanos, sin que exista un énfasis ni en el desarrollo de habilidades y actitudes, ni en la internalización de la naturaleza conflictiva que tiene la política en toda sociedad. El objetivo parece ser transmitir ante todo conocimientos. Así, se otorga un especial énfasis a enseñar cuestiones tales como la forma en que están organizadas las dependencias del Poder Ejecutivo, cómo es el procedimiento que se sigue en el Poder Legislativo para que una iniciativa se convierta en ley, cómo se organizan las elecciones, qué derechos tienen los niños, los ancianos, las mujeres, qué son los derechos sociales a la protección de la salud, a la vivienda y al trabajo. Llama la atención la ausencia de cuestiones controversiales en los programas de estudio, así como de las que son ampliamente consideradas en la sociedad como deficiencias, carencias o problemas a resolver, tales como la pobreza extrema, la inequidad en la sociedad mexicana, el presidencialismo, el centralismo, la falta de una cultura de la legalidad, la corrupción, la ausencia de una rendición de cuentas por parte de las autoridades o la falta de una cultura política participativa.

La escuela debería proponerse explícitamente objetivos educativos mucho más amplios y fijarse el propósito de que los cursos de educación cívica y de civismo estén dirigidos a formar ciudadanos:

- 1) Comprometidos con su comunidad de calle, colonia, municipio, entidad y país;
- 2) Conscientes de que su bienestar personal no puede prosperar sin el de la comunidad;
- 3) Deseosos de contribuir al bien común, confiados en las habilidades de que disponen y pueden ejercer, siendo persistentes en la consecución de metas valiosas y mostrando carácter para luchar por sus convicciones;

- 4) Conscientes de que el logro de objetivos individuales y colectivos llega a requerir de la participación de los ciudadanos en el proceso político nacional, estatal o municipal para monitorear las decisiones gubernamentales e influir en ellas;
- 5) Dispuestos a sacrificar algunas satisfacciones privadas en aras de la viabilidad de algún propósito público;
- 6) Conscientes de los dilemas prácticos y éticos que los líderes políticos enfrentan y de las contribuciones que hacen a la comunidad quienes se dedican al servicio público;
- 7) Identificados con México (más conocedores de su historia, su cultura y sus tradiciones, así como más conscientes de los desafíos que el país enfrenta);
- 8) Comprometidos con el ser humano, su dignidad, libertad, igualdad y bienestar, especialmente en relación con los más necesitados;
- 9) Con capacidad de indignación y proclives a combatir las injusticias;
- 10) Leales para con los suyos, para con su familia, para con su comunidad y para con su país;
- 11) Comprometidos con los valores y principios contenidos en la Constitución General de la República;
- 12) Convencidos de los valores de la democracia;
- 13) Tolerantes con la diversidad de pensamientos, ideas, planteamientos y acciones resultantes de una sociedad plural, así como de la promoción que otros lleven a cabo de los mismos;
- 14) Deseosos de exigir cuentas a los gobernantes en relación con su gestión y de valorar la propia aportación a la comunidad;
- 15) Deseosos de mantenerse informados acerca de lo que ocurre en su comunidad y atentos respecto de los asuntos públicos;
- 16) Responsables en su libre expresión;
- 17) Deseosos de mantener objetividad ante la realidad, por encima de subjetividades;
- 18) Con voluntad de ejercer tanto autocontrol sobre sus acciones como responsabilidad personal;
- 19) Comprometidos con el ejercicio y respeto de los derechos de los demás;
- 20) Deseosos de hacer valer sus derechos y de cumplir sus obligaciones;
- 21) Convencidos de la importancia que tiene el cumplimiento universal de la ley y de que cuando no se está de acuerdo con

ciertas disposiciones o leyes, lo que procede es proponer ajustes a esas leyes;

- 22) Exentos de complejos que limiten su potencial, y
- 23) Emprendedores en el área en la que desarrollan sus actividades.

Fomentar en los mexicanos una mayor inquietud para encabezar causas comunes y un ímpetu emprendedor permitirá que las comunidades mexicanas en poblaciones, municipios, ciudades y estados progresen y ofrezcan una vida social más rica y positiva para todos. Las características definitorias de este perfil ciudadano deben estar inspiradas en valores y principios traducidos en inclinaciones y actitudes, pero esto no basta por sí solo: para que tengan un impacto en la realidad se requiere que los futuros ciudadanos vayan desarrollando en la escuela, y de manera muy especial en los cursos de educación cívica y de civismo, ciertas habilidades necesarias para conducirse como ciudadanos participativos y activos al interior de su comunidad, tales como:

- 1) Obtener la información requerida de las fuentes que la contienen;
- 2) Comunicarse efectivamente con los demás;
- 3) Capacidad de integración, conciliación y negociación para concertar acciones conjuntas o para solucionar conflictos;
- 4) Capacidad de captar y aceptar los intereses e inquietudes de los demás y trabajar productivamente con ellos;
- 5) Escuchar con atención diversos puntos de vista;
- 6) Valorar los razonamientos y la evidencia proporcionada por otros y modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista;
- 7) Capacidad para exponer sus propios puntos de vista de forma abierta, inteligente y razonada, aspirando a convencer y persuadir más que a manipular, a través del uso de un lenguaje que sus conciudadanos puedan entender y aceptar, evitando el discurso hostil, meramente emotivo o ilógico;
- 8) Organizar a un grupo hacia la consecución de un objetivo común y dirigir los esfuerzos hacia el éxito;
- 9) Canalizar sus acciones a través de las instancias o canales idóneos en razón de la naturaleza y objetivos de las mismas, y
- 10) Capacidad para formular y expresar la crítica a instituciones políticas y autoridades bajo un enfoque constructivo.

Es conveniente destacar que sólo 55% de las características que el sistema educativo nacional debería estar incentivando en los futuros ciudadanos están explícitamente contempladas en los programas de estudio oficiales correspondientes a educación cívica y a civismo. Considero que si bien algunas de las habilidades y destrezas pudieran ser cultivadas también a través de otras asignaturas en cuyos programas de estudio pudieran estar presentes, su ausencia en los de educación cívica y de civismo resulta inconveniente, ya que lo que se requiere es la existencia de una política educativa explícita integral para la formación cívica.

Al no explicitarse esa política de manera integral en los programas de estudio de educación cívica y de civismo, ésta no se traduce en prácticas pedagógicas y métodos educativos en el salón de clases por parte de los maestros. Un ejemplo concreto, de entre los muchos que se podrían utilizar: se ha demostrado que ciertos valores se afianzan no por la imposición, sino por la vía del convencimiento razonado resultante de la participación activa del estudiante en reflexiones colectivas en torno a casos controversiales. Este tipo de ejercicios puede no llegar a ocurrir en las clases, en la medida en que el sistema educativo confía en que ya en otros programas se habla de ciertas habilidades y, por ello, no se asegura de incluir en el programa de estudios de la asignatura de educación cívica y de civismo el objetivo explícito de desarrollar las habilidades y destrezas enunciadas anteriormente.

Si el sistema educativo en general pretende desarrollar tales habilidades y destrezas, no tiene ningún sentido minar la eficacia de los cursos de educación cívica y de civismo guardando silencio al respecto en los programas de estudio correspondientes. Tal silencio carece de sentido a la luz de la lógica misma de la naturaleza de un programa de estudios, como gran instrumento orientador de la labor del sistema educativo.

Cuando se realiza una reforma a partir de la actualización del currículum se sientan las bases para una acción sistemática, en razón de su naturaleza como pivote de la labor educativa. Es a partir de las definiciones esenciales contenidas en los planes y programas de estudio que los sistemas educativos desarrollan su actividad.

Diversos aspectos relacionados con los componentes del sistema educativo deben orientarse, por norma, en razón de los objetivos y estándares curriculares. Componentes fundamentales tales como los programas de estudio, la formación de maestros, la actualización de aqué-

llos que se encuentran ya en servicio, los materiales educativos, los elementos evaluatorios, los calendarios escolares, las lecciones y las prácticas en el salón de clases parten de una correlación mínima con las grandes definiciones curriculares. De ahí la conveniencia de optar por que sea el currículum el que constituya la piedra angular a partir de la cual se desarrollen los esfuerzos educativos encaminados a afrontar el desafío que nos ocupa.

Un uso adecuado de las técnicas pedagógicas idóneas

Los cursos de educación cívica y de civismo presentan desafíos muy singulares para el maestro, de educación primaria y de secundaria, en la medida en que lo que se busca en ellos no es la simple transmisión de conocimientos. La educación cívica es un proceso de desarrollo personal mediante el cual los individuos introyectan valores, forman concepciones, desarrollan actitudes e inclinaciones, asumen prácticas y forman hábitos, adquieren conocimientos y/o desarrollan habilidades o destrezas que los llevan a involucrarse de manera activa, informada, corresponsable, intermitente y selectiva en la construcción del bienestar colectivo al interior de las diversas comunidades a las que pertenecen, desde el nivel más básico hasta el de alcance nacional e internacional.

Diversas experiencias han mostrado que en el caso de los cursos de educación cívica y de civismo resulta particularmente útil que los maestros tomen ventaja de las siguientes medidas: 1) delimitar los conocimientos básicos que el alumno debe adquirir; 2) delimitar los valores cívicos fundamentales que se desea predominen en los alumnos; 3) delimitar cuáles son las destrezas o habilidades específicas que se debe buscar desarrollar en los estudiantes; 4) preparar, por anticipado, un plan de clases para todo el curso, bien integrado y que siga una secuencia lógica; 5) desarrollar el esfuerzo educativo de manera incremental construyendo sobre las bases que se han cimentado, verificando que los estudiantes están entendiendo y aprendiendo; 6) hacer una adecuada selección de materiales que haga que el alumno se enfrente por sí mismo a dilemas, especialmente referidos a las vivencias cotidianas y concretas de los niños o adolescentes así como a casos controvertidos, desde una perspectiva balanceada que dé cabida a los varios puntos de vista y a los valores en conflicto; 7) involucrar a los alumnos en el diseño

y vigencia de normas que deben regir su comportamiento en el salón de clases y en la escuela, en quienes las apliquen y las hagan valer, determinando las sanciones que en su caso correspondan; 8) abstenerse de plantear una visión demasiado idílica o “color de rosa” sin referencias a una realidad contradictoria, para evitar que los alumnos caigan en actitudes de desánimo/rechazo o de cinismo al chocar las ideas que se manejan en el curso con la realidad imperante, alejada del ideal. El propio maestro debe hacer referencia a esa realidad que se desea cambiar y tratar de imbuir en los estudiantes una conciencia respecto de la necesidad de realizar un esfuerzo personal y colectivo para avanzar hacia una sociedad diferente; 9) apoyarse en recursos externos al plantel trayendo al aula a miembros de la comunidad, a los cuales se invite a platicar con los alumnos para generar una cierta identificación positiva con líderes sociales, representantes de elección popular, miembros de la policía, abogados, jueces, legisladores, servidores públicos o profesores especialistas en derecho o ciencia política, y 10) hacer énfasis en técnicas de enseñanza activa.²

El último punto es fundamental: hay que evitar que la clase gire excesivamente en la exposición del docente, por lo cual se debe buscar una reflexión colectiva. Hay que recurrir a dinámicas de grupo y mantener al alumno en un rol activo en el que los maestros funjan como facilitadores y detonadores del pensamiento propio del alumno. Conviene recurrir a las deliberaciones, los debates, los boicots, las marchas, las campañas de concientización dirigidas a la comunidad, la simulación de juicios y la escenificación de conflictos que se presentan en la vida real, haciendo que los alumnos asuman determinados roles.

Es necesario hacer que los alumnos vayan descubriendo, a través de un proceso de reflexión personal y colectiva, qué es lo que corresponde hacer frente a una determinada situación concreta, a qué se le debe dar prioridad y qué es lo que responde a un sentido de justicia. Para ello, conviene incentivar la formación de grupos o equipos y proveerlos de información. Resulta útil colocar a los alumnos ante situaciones en las que se presenta un conflicto de valores y motivarlos a expresar sus

² Cfr. Eric Suzán Reed, “Formando a los futuros ciudadanos: 13 consejos útiles para quienes imparten el curso de civismo”, en el número especialmente dedicado a la educación cívica de la revista *Educación 2001*, núm. 41, México, octubre de 1998, pp. 43-46, así como Eric Suzán Reed, “La simiente ciudadana. Cómo realizar una revolución ciudadana desde la escuela”, en Vicente Arredondo Ramírez (coordinador), *Apuntes para una revolución ciudadana*, México, Fundación Demos e Instituto de Análisis y Propuestas (en imprenta), 1998.

propias ideas, a efecto de que se vayan cuestionando las ideas previamente enunciadas. Hay que reconocer la perspectiva individual de los alumnos y motivar la práctica del análisis, el contraste y la justificación, orientarlos para que construyan puntos de vista cada vez más racionales y fundados.

La clave está en generar un diálogo reflexivo acerca de un tema polémico que gire en torno de la presentación de evidencia sobre el asunto en cuestión, la formulación de comentarios y la expresión de puntos de vista encontrados y divergentes, haciendo que los alumnos escuchen y respondan a las ideas expresadas por sus compañeros.

Al seleccionar el tema a deliberar es importante considerar el interés, la experiencia y los conocimientos de los estudiantes sobre el asunto, la relevancia que éste tiene para su vida y su nivel de madurez, así como la importancia misma del asunto para la sociedad.

Estos ejercicios preparan a los estudiantes para deliberar con otros ciudadanos acerca de la naturaleza del bien público y de cómo éste puede alcanzarse. Ayudan a desarrollar el pensamiento crítico y habilidades tales como la construcción de hipótesis y la recolección y valoración de evidencias, escuchar cuidadosamente, responder enfáticamente, hablar persuasivamente, estar dispuestos a cooperar con otros y a tener tolerancia respecto de diversos puntos de vista.

Extensa capacitación a maestros en servicio

Para desencadenar una transformación de la vida del país a partir de la acción ciudadana habría que otorgar atención especial al maestro. No podemos olvidar que quienes son maestros son a la vez ciudadanos y forman parte de esas generaciones alejadas de los procesos de participación política, muchos de ellos en franco estado de alienación y no pocos sumergidos en el cinismo. Si es el caso, no es propiamente el perfil ideal de un profesor de educación cívica. Este punto es relevante en la medida en que las maestras y los maestros que imparten educación cívica en 3o., 4o., 5o. y 6o. grados de primaria no son los que eligieron impartir la materia *ex profeso*, sino que gustan más de otras materias que imparten a un mismo grupo o salón. Es probable que la mayoría de ellos, al conducir al grupo, lo lleven por los caminos de la cultura política prevaleciente, más cargada hacia el súbdito que hacia el ciudadano, más orientada al rechazo por la política que a la participa-

ción, más tendente a responsabilizar a los otros que a asumir la propia responsabilidad, más movida por el aislamiento que por un sentido de comunidad.

Necesitamos maestros que vean a la política y a la vida pública ya no como dominio de unos cuantos sino como espacio abierto a la participación, ya no como fenómeno que condenar sino como espacio en el que hay que participar. Desafortunadamente, no tenemos conocimiento de la existencia de programas de especialización docente en educación cívica o civismo. Cualquier maestro puede impartir la materia, pues para enseñar educación cívica en las escuelas al maestro simplemente se le requiere el título de profesor con grado terciario (educación normal equivalente al nivel licenciatura), en el caso de la educación primaria, y de profesor con grado académico por lo que respecta a educación secundaria (normalistas o con licenciatura).

Conviene destacar que no existen estadísticas sobre el porcentaje de profesores que realmente poseen los títulos requeridos. Más grave aún, no existen programas de capacitación docente en civismo para maestros que se encuentran en servicio. Tampoco se han evaluado a nivel nacional, de manera sistemática, ni los conocimientos de los maestros que imparten educación cívica o civismo ni las metodologías que aplican ni los resultados que se obtienen en el estudiantado. De ahí la necesidad de considerar prioritaria la formación cívica al interior del sistema educativo, a efecto de incentivar que se tomen medidas específicas dirigidas a dotar, tanto a los maestros en servicio como a aquéllos que se están formando, de las metodologías pedagógicas que resulten eficaces para contribuir a formar el perfil ciudadano que requiere el México del siglo XXI.

Afortunadamente, en el ciclo 1996-1997 la reforma al plan de estudios para quienes se forman como maestros de educación primaria contempla ya el estudio de una materia vinculada con la educación cívica, que se debe cursar durante dos semestres. Será importante que en el diseño de tal materia se tome en cuenta lo que se ha detectado respecto de cuál es la metodología que ofrece mejores resultados en el campo de la formación cívica escolarizada.

Para generar cambios radicales en el perfil del ciudadano que está formando la escuela hoy día, se requiere entrenar a los maestros. Para evidenciar la necesidad de capacitar a los maestros basta tener presentes las exigencias metodológicas que impone una educación cívica de avanzada como las que existen sobre quien conduce al esfuerzo del grupo

en sesiones destinadas a analizar, disentir y deliberar sobre asuntos en los cuales se presenta un conflicto de valores.³

Así pues, para sentar las bases de una transformación ciudadana generada desde la escuela, habrá antes que prestar atención especial a la formación de los futuros maestros pero, sobre todo, a la capacitación de aquéllos que ya se encuentran en servicio conduciendo cursos de educación cívica y de civismo.

Generación de textos y materiales educativos hoy ausentes

El impulso de una nueva cultura cívica por parte de la escuela requerirá la generación de materiales educativos hoy inexistentes en el campo de

³ Para que el proceso resulte fructífero, el maestro debe ser capaz de crear un clima que a la vez que haga a los alumnos sentirse libres de expresar sus ideas, los motive a vincularlas constructivamente con las de sus compañeros. Investigaciones desarrolladas en varios países han mostrado que los maestros tienden –aún involuntariamente– a suprimir los puntos de vista de sus alumnos; a inhibir su capacidad de tomar la iniciativa en la discusión; a utilizar un lenguaje que no tiene un tinte reflexivo; a no utilizar preguntas que motiven a realizar juicios o valoraciones, y a no proporcionar a los alumnos suficiente tiempo antes de replicar. Por otra parte, los maestros llegan a verse en un conflicto al tener que decidir a qué valores dar prioridad, cuáles desalentar y cuáles tratar con neutralidad. Se ha observado que algunas variables del clima que contribuyen a que se presenten esos efectos positivos en la formación ciudadana son: la presencia de un amplio rango de puntos de vista, la libertad para expresar ideas y la disposición de los maestros para discutir ideas. El uso de técnicas como la discusión de asuntos en los que está presente un conflicto de valores requiere de habilidad y práctica, de preparación para cada discusión y asegurarse de que las interacciones que tienen lugar son fructíferas. Al seleccionar los asuntos a deliberar es importante que el maestro considere el interés, la experiencia y los conocimientos de los estudiantes sobre el asunto, así como la relevancia que éste tiene para la vida de los estudiantes, el nivel de madurez de los alumnos y la relevancia misma del asunto para la sociedad. Los estudiantes deben ser entrenados en el uso de las técnicas de discusión y el maestro debe dar a conocer lineamientos que permitan establecer un ritmo y una fluidez en la deliberación. Los maestros deben proveer fuentes de información a las que deberán acudir los alumnos antes de que tenga lugar la deliberación, tales como exposiciones, conferencias, películas, conferencistas invitados y otros. Para mantener enfocada y dirigida hacia cierta dirección la reflexión, los maestros deben estar entrenados para desarrollar una agenda de discusión y utilizar el pizarrón para resumir y organizar las contribuciones que van haciendo los estudiantes. Se debe definir el problema, analizar y repasar la evidencia, sugerir posibles soluciones, generar hipótesis en torno a las consecuencias que generaría cada posible solución y relacionar los puntos con la experiencia personal de los estudiantes. Los maestros deben asegurarse de que los alumnos sean expuestos al más completo rango de perspectivas y que los puntos de vista en competencia sean presentados y considerados. A través de preguntas formuladas con cuidado a los estudiantes se debe promover su participación activa, así como hacer que los estudiantes asuman ciertos roles. Los maestros deben meter a la discusión a los alumnos que muestran más pasividad y renuencia a hablar y limitar las contribuciones de aquellos estudiantes que, por el contrario, tienen una tendencia marcada a querer hacer uso de la palabra. Cuando expresen sus propios puntos de vista, los maestros deben exponer la evidencia sobre la que éstos se sustentan, deben reflexionar en voz alta sobre sus propias ideas iniciales y permitir que los alumnos cuestionen las posturas, ideas y argumentos del maestro.

la educación cívica. Desafortunadamente, la producción de materiales didácticos en materia de capacitación ciudadana es notoriamente escasa en nuestro país.

Particularmente, resulta preocupante el hecho de que, a mediados de 1997, seis años después del restablecimiento de la materia de civismo, todavía no existen Libros de Texto Gratuitos de Educación Cívica para 4o., 5o. y 6o. grados, ni los llamados Libros para el Maestro (son guías que la SEP entrega a cada maestro, por cada materia, para orientar la conducción del curso). ¿Qué puede justificar la ausencia de estos libros en un país que se precia del gran logro que representa, en una sociedad con tanta desigualdad económica y cultural, proveer a cada una de las niñas y los niños que cursan la primaria con libros en los que puedan aprender, independientemente de la aportación que sus maestros les puedan hacer durante el curso?

La ausencia es más grave cuando esos maestros que imparten la educación cívica no tienen especialidad en la materia, toda vez que no está disponible dicha especialización terminal en las escuelas donde se forma el magisterio, ni abundan los cursos de actualización, sobre el particular, dirigidos a maestros que se encuentran en servicio en el aula.

El vacío no se puede explicar en una línea de política pública donde el planteamiento es: un libro gratuito a cada estudiante por cada asignatura, como uno de los ejes fundamentales de la estrategia educativa. Resultaría inaceptable el argumento de que en esa materia lo que se requiere es libertad de opciones pedagógicas. Por un lado, existe un programa de estudios oficial que es obligatorio; por el otro, ¿qué proporción de las familias mexicanas puede hoy día, aun si lo desea, comprar un libro más para quienes asisten a la escuela primaria?

En vez de abrir horizontes lo que prevalece es la carencia, vacío que no debería ser ignorado por sus consecuencias para la formación del alumnado. Un libro, de calidad, debería estar ahí para apoyar la labor educativa de maestros que, sin ser especialistas en el tema, imparten la asignatura.

El vacío existente en materia de Libros de Texto Gratuito de Educación Cívica no ha sido, pues, cubierto por los estados, ni podría serlo toda vez que la Ley General de Educación asigna a la SEP la atribución de diseñar tales libros de texto. Por lo que respecta a los libros comerciales de editoriales privadas conviene destacar la relevancia de que lleven al alumno a: i) reflexionar; ii) aplicar los conocimientos a situaciones o materias no mencionadas previamente en el libro, tales como

sucesos de actualidad en el ámbito público; iii) analizar casos prácticos, y iv) expresar su opinión. Asimismo, incluir cuadros sinópticos, aplicación del conocimiento a casos no mencionados previamente en el libro, análisis detallado de casos prácticos específicos; hacer que el alumno asuma roles en situaciones simuladas tales como juicios, elecciones, debates, análisis de asuntos u otros; solicitar al alumno considerar pros y contras de un asunto particular, así como diversos argumentos de quienes han adoptado una postura respecto del mismo, para que, entonces, el alumno defina su propia postura; secciones que enseñen al alumno cómo hacer algo en la práctica en su calidad de ciudadano; requerir del alumno efectuar diálogos y acuerdos con sus compañeros o con terceros, y propiciar el contacto directo del alumno con actores políticos o autoridades.

Para que el trascendente ajuste a la labor educativa que aquí se plantea tenga posibilidades de permear a todo el país y a todas las escuelas, resulta indispensable que las autoridades educativas federales y locales incrementen sensiblemente su producción de materiales educativos en el ámbito de la educación cívica y el civismo, en todo su espectro, esto es, desde libros de texto hasta folletos u hojas en las que se describan algunos ejercicios que pueden desarrollarse en el salón de clases.

Prácticas novedosas para el trabajo fuera del salón de clases

Hay que expandir el proceso educativo más allá del salón de clases. El maestro que genera actividades fuera del aula, como prácticas, visitas, proyectos colectivos y tareas, está contribuyendo a una mejor formación de sus alumnos. Este tipo de actividades son especialmente significativas para la formación cívica. Si queremos arribar a un México renovado a partir de un nuevo ciudadano, la escuela debe desarrollar programas de acción comunitaria por medio de los cuales se refuercen el espíritu de comunidad, el interés por el bien público y el sentido de responsabilidad, así como el altruismo y el hábito de involucrarse voluntariamente en causas sociales.

A los alumnos hay que motivarlos a identificar un asunto local o nacional y a emprender acciones conjuntas respecto del mismo. Hay que pedirles escribir una carta a algún político en la cual le expresen sus preocupaciones o convicciones respecto de alguna cuestión que

afecta a la comunidad y le requieran tome acción en algún determinado sentido.

A través del servicio a la comunidad los estudiantes pueden aprender a resolver problemas, experimentar la vivencia de participar al interior de un grupo como líderes y como seguidores, y de aceptar su responsabilidad por sus decisiones y acciones. Pueden desarrollar conocimientos sobre su comunidad, sus líderes, instituciones, grupos sociales y estándares de comportamiento cívico.

Ciertos proyectos de acción comunitaria pueden implicar la práctica de procesos y el ejercicio de habilidades tales como la investigación, el pensamiento crítico, la toma de decisiones, la interacción grupal, el liderazgo, la cooperación y el ejercicio de influencia política. Se dice que la participación en ejercicios de involucramiento en asuntos de la comunidad como parte de un programa cívico escolarizado da origen a vínculos positivos entre la juventud y las instituciones, estimula el interés y reduce las actitudes negativas, permite apreciar la conexión entre lo que se ve en la escuela y los problemas existentes en la realidad social, promueve la autoestima y da lugar a un sentido de valía personal, fomenta el contacto con otros grupos étnicos, raciales y socioeconómicos, y crea asociaciones positivas entre adultos y jóvenes.

Los jóvenes que participan en estos programas adquieren un sentido de su capacidad para contribuir a la mejoría de su comunidad y de su país. La participación ciudadana se convierte en un hábito que se enraíza en la persona. Los estudiantes están más conscientes de que se requiere un equilibrio entre derechos y responsabilidades.

Es importante buscar que los proyectos reúnan las características que se mencionan a continuación, dado que en otros países se ha observado que suelen dar origen a una educación efectiva para el futuro ciudadano:

- 1) Tener consecuencias tales que otros dependen de las acciones que desarrollen los estudiantes;
- 2) Representar desafíos significativos. En el caso de niños, se debe evitar emprender proyectos que requieren un alto grado de madurez o de habilidad intelectual. En contraste, se debe evitar involucrar a jóvenes en proyectos pueriles o poco estimulantes intelectualmente;
- 3) Es esencial que los estudiantes sientan que se les confían trabajos de importancia ya que involucran actividades que tanto ellos como la comunidad consideran valiosas;

- 4) Requerir, en un grado significativo, de responsabilidad personal y de toma de decisiones por los jóvenes;
- 5) Proveer una reflexión sistemática sobre las experiencias vividas;
- 6) Definir, de manera clara, las responsabilidades de cada persona y organización involucradas;
- 7) Demandar un compromiso de organización genuino, activo y sustancioso;
- 8) Incluir entrenamiento, supervisión, monitoreo, soporte, reconocimiento y evaluación para cumplir los objetivos de aprendizaje y de servicio;
- 9) Asegurar que el tiempo comprometido para prestar el servicio y aprender sea flexible, apropiado y responda a los intereses de todos aquéllos que se encuentren involucrados;
- 10) Prever un programa de participación a través de y con grupos de población en los que esté presente la diversidad;
- 11) Formular metas claras de servicio y aprendizaje para todos los involucrados, que se puedan realizar a través de un grado de esfuerzo razonable;
- 12) Involucrar esfuerzos de colaboración con adultos y compañeros, y permitir definir sus necesidades a aquéllos a quienes se pretende servir. La escuela y la comunidad deben trabajar muy estrechamente durante las primeras etapas de desarrollo del programa para determinar las necesidades reales y formar un consenso acerca de qué proyectos son o pudieran ser apropiados. Deben hacerse coincidentes las necesidades y los servicios de proveedores a través de un proceso que reconozca circunstancias cambiantes. El proyecto debe tener consecuencias reales para la comunidad y los estudiantes deben percibirse a sí mismos como satisfactores de una necesidad real;
- 13) Igualmente, es importante que los estudiantes estén involucrados desde la fase inicial de todo proyecto y que puedan reconocer la presencia de un producto o resultado tangible;
- 14) Los maestros y todo el personal de apoyo de la escuela deben contar con capacitación y oportunidades de desarrollo;
- 15) Se debe hacer una reevaluación constante del éxito del programa, y
- 16) Los proyectos de servicio comunitario se deben coordinar entre la escuela y la comunidad, formar parte del currículum académico y desenvolverse en un ambiente cuidadosamente controlado, que hace la experiencia valiosa en sí misma.

Aplicación de nuevos métodos de evaluación del desempeño

Para que la escuela sea cuna de una nueva actitud ciudadana resulta necesario mejorar la evaluación de su aportación. Ni la memorización ni los trabajos escritos pueden constituir la base de un proceso educativo que se ha fijado como objetivo una transformación ciudadana como la que pretendemos. La adquisición de conocimientos es tan sólo una mínima parte de lo que la escuela tendría por objetivo: también se busca formar en valores, generar inclinaciones, desarrollar habilidades y destrezas. Los procesos de evaluación del avance escolar deben ampliarse en congruencia y no centrarse únicamente en el conocimiento.

Habrà que hacer un esfuerzo para que el sistema educativo detecte no sólo qué información poseen los alumnos sino también qué valores han asimilado, el grado en el que, como resultado de la experiencia escolar, ciertas inclinaciones tienden a reflejarse ahora en su conducta, así como la forma en la que los estudiantes han venido desarrollando ciertas destrezas y habilidades gracias a los cursos de educación cívica y de civismo.

Para que la escuela esté en condiciones de mejorar su aportación, los resultados observados con base en un sistema de evaluación integral deberán retroalimentar la política y la práctica educativas. Dentro del proceso de evaluación del desempeño, ya no del alumno sino del sistema, conviene fomentar, asimismo, el intercambio técnico entre especialistas y entre los maestros que imparten la materia para mejorar la práctica pedagógica, los programas de estudio, las guías para maestros, los textos, los materiales didácticos, así como las actividades prácticas dentro y fuera del plantel.

Además de la información proveniente de exámenes y de apreciaciones cualitativas de los maestros y autoridades educativas, el proceso de evaluación deberá incorporar los resultados de investigaciones que se emprendan en el campo de la enseñanza cívica y en otras áreas pertinentes de la educación respecto de cuáles son las metodologías que resultan más eficaces en la práctica.

Se debe hacer un mayor esfuerzo en la definición de los objetivos curriculares, de manera que no tiendan a la abstracción sino a concretarse en estándares muy claros que especifiquen, con precisión, las actitudes que deberán distinguir a un alumno al egresar de cada uno de los grados de la educación básica, los conocimientos que éste deberá poseer y las destrezas que deberá haber desarrollado.

El desafío de mejorar la eficacia del proceso educativo en la formación ciudadana será más viable en la medida en que el sistema educativo se fije metas concretas en el campo de la educación cívica que lleven a los alumnos a obtener cierta información, ciertos conocimientos y ciertas habilidades para que, al arribar a la vida adulta, ejerciten sus derechos y cumplan sus responsabilidades ciudadanas.

En la medida en que se define con precisión lo que todo alumno debe saber y ser capaz de hacer en términos de formación cívica al egresar del sistema de educación básica, será más fácil estimar el grado de eficacia con el que la escuela está contribuyendo a generar un nuevo ciudadano.

El establecimiento de un nuevo clima en la comunidad escolar

Está demostrado que lo que ocurre en el plantel, más allá del espacio del aula, frena o potencia el logro de los objetivos educativos, de manera muy señalada en el caso de las actitudes. En poco queda lo logrado por un maestro talentoso y dedicado, cuando en la escuela no hay normas que rijan la vida de la comunidad escolar, cuando las excepciones abundan y la violación a principios básicos es reiterada.

La fijación del logro educativo se esfuma cuando lo aprendido no encuentra correspondencia sino abierta contradicción en la realidad cotidiana inmediata del alumno que constituye su comunidad escolar. Los maestros debemos contribuir a lograr que la vivencia en el plantel resulte armónica con los valores e ideas que se busca promover.

Un plantel sin reglas justas que sean percibidas como legítimas, observadas y hechas valer, estará minando lo logrado por el curso. Un ambiente escolar donde la deshonestidad en sus diversas manifestaciones cotidianas (por ejemplo, copiar en los exámenes) es tolerada, no refuerza el aprendizaje deseado. De particular utilidad resulta que alumnos, maestros y directivos del plantel se unan a deliberar sobre algún aspecto concreto relacionado con la comunidad escolar.

La retroalimentación entre los maestros

Para avanzar hacia una educación cívica de mayor calidad conviene dar impulso a la colegiación al interior de los planteles y a las academias de educación cívica. El apoyo mutuo entre los maestros facilita su labor.

Cuando entre los maestros de un plantel existe un espíritu de equipo, un sentido de misión y un anhelo colectivo de superación, la labor educativa de todos se torna más exitosa.

Hay que fomentar el intercambio de reflexiones, experiencias y materiales entre los maestros. La escuela debe fomentar el apoyo mutuo entre los maestros que imparten la materia. Debe haber diferentes profesores involucrados en la instrumentación y seguimiento del programa y prevalecer, entre ellos, un espíritu de equipo, un sentido de misión y un anhelo colectivo de superación.

En el proceso de generar un mejor entendimiento respecto de la situación prevaleciente en el campo de la educación cívica es indispensable escuchar el punto de vista del docente. En este sentido, conviene citar las quejas que los maestros de civismo participantes en la mesa redonda organizada por la revista *Educación 2001* formularon y que giran en torno de los siguientes aspectos:

Existe desánimo en quienes imparten la materia por la falta de atención que se da a la educación cívica, comparada con otras materias. La educación cívica se centra, en primaria, en el culto a los símbolos patrios y a las conmemoraciones históricas. En el caso de civismo en segundo de secundaria, el curso contiene demasiada historia. Los programas de estudios son incompletos. Falta práctica en los cursos y que la materia sea impartida también en el tercer grado de secundaria como ocurría, antes, con ciencias sociales. Las normales no han formado especialistas en la materia y no se imparten cursos de capacitación a maestros en servicio; no se ha formado a maestros que entiendan y conozcan lo que es hoy la educación cívica; todavía no se entiende bien el nuevo enfoque y ello dificulta la labor de los maestros en el aula. Más del 40% de quienes imparten civismo en secundaria no estudiaron para ser maestros y muchos de ellos ni siquiera estudiaron carreras afines a lo que implica impartir civismo. La SEP no impulsa la acción de las academias de civismo o agrupaciones de maestros que imparten la materia; se ha resistido a que las academias de civismo cuenten con un espacio, a que orienten a los maestros. Falta pasión en los maestros al enseñar la materia. Los alumnos se aburren. No se genera conciencia en los alumnos. No hay libro de texto gratuito ni libro para el maestro. La SEP desincentiva que en los libros comerciales se aborden otros temas. Hay un rechazo de la SEP a que en los libros se exalte la figura de líderes que México ha tenido. Resulta difícil para el maestro enseñar civismo en el entorno social prevaleciente.⁴

⁴ “El civismo que nos falta”, en el número especialmente dedicado a la educación cívica de la revista *Educación 2001*, núm. 41, México, octubre de 1998, pp. 32-40.

Desarrollo de investigación educativa en este terreno

Para arribar a una educación cívica de mayor calidad es necesario emprender mayores esfuerzos de investigación de campo en nuestro país. Es realmente escasa la investigación en materia de educación cívica que ha recibido difusión.⁵ Sabemos que la SEP ha realizado recientemente un

⁵ A fines de los años sesenta Rafael Segovia realizó un estudio que concluyó que los alumnos mostraban altas tendencias al autoritarismo y a la ineficacia política, con una marcada minusvaloración del ciudadano respecto de otros actores políticos, una falta de confianza en sí mismos, ignorancia de la base electoral que sustenta la autoridad, atracción por el poder presidencial percibiendo a los diputados como “ayudantes” del presidente, un bajo interés por la política, un desconocimiento de los fines ulteriores del voto, desapego a la legalidad, una concepción de sumisión de los partidos políticos al gobierno, nacionalismo a ultranza y una concepción de la sociedad donde cada persona está situada en el lugar donde su esfuerzo la ha colocado (Rafael Segovia, *La politización del niño mexicano*, México, El Colegio de México, 1975). Los resultados del seguimiento a ese mismo estudio, aplicado otra vez en 1994 por el mismo investigador, no arrojan gran diferencia a pesar de haber transcurrido 25 años. Únicamente destaca el hecho de que ahora identifican un poco más a los partidos de oposición y a sus dirigentes (Ivonne Melgar, “Formación de ciudadanos: asignatura pendiente”, entrevistas con Rafael Segovia y Benito Solís Luna, en *Educación 2001*, núm. 2, México, julio de 1995). Otra investigación relevante es la llevada a cabo a principios de los ochenta por Susana García Salord y Liliana Vanella que implicó la observación directa y el registro etnográfico de las prácticas escolares en 51 salones de clases de escuelas primarias públicas urbanas y rurales de turno matutino y vespertino, en ocho contextos regionales contrastantes. Dentro de las conclusiones del estudio destaca el hecho de que de las 51 experiencias analizadas sólo en tres se observó un desarrollo de la capacidad de elección en los alumnos, con base en la reflexión acerca de diferentes opciones para orientar su comportamiento. En los otros 48 salones no hubo una acción pedagógica explícita de formación, transmisión, inculcación o adoctrinamiento que retomase, en el quehacer cotidiano de la escuela, los valores propuestos en la legislación y la política educativa. Se observó autoritarismo y formalidad, una relación autoritaria, vertical y arbitraria, que da preferencia a la forma, la ceremonia y el orden, a la obligación y el cumplimiento del deber por temor a la sanción, y que genera una subordinación y acatamiento meramente formal de órdenes, instrucciones, conceptos y reglas. En otros casos se observó que el maestro simplemente deja hacer a los alumnos, con lo que las fórmulas y rutinas se vacían de contenido, y la pasividad, el distanciamiento con las tareas y la indiferencia predominan más entre los alumnos. En los salones se observó subordinación, memorización, repetición de conceptos y cumplimiento formal de las tareas. No se promueve la reflexión y comprensión del contenido y no se hacen referencias axiológicas. Gran parte de la jornada escolar se dedica a actividades y situaciones desligadas del contenido curricular. Las investigadoras recomiendan evitar fenómenos altamente predominantes como: la obediencia y el respeto formal, la responsabilidad por obligación, la disciplina por temor a la sanción y competencia; el limitarse a cubrir el programa sin facilitar la comprensión de los contenidos; la incongruencia entre lo que se dice y lo que se hace; las actividades centradas en el maestro, de carácter vertical; las preguntas dirigidas a respuestas previamente estipuladas; la práctica de la ridiculización y generación de sentimientos de culpa en los alumnos por el uso de la represión, las amenazas y la sanción arbitraria; el no planteamiento de objetivos, ni instrucciones claras y congruentes; la ausencia de una secuencia y organización de las actividades escolares; el afán de mantener ocupados a los alumnos y de hacer que la jornada escolar transcurra a través de fórmulas y rutinas vacías de contenido. Las investigadoras recomiendan el ejercicio de la participación activa, la comprensión, la reflexión, la espontaneidad y la actitud crítica; la responsabilidad como motivación interior, el respeto mutuo, la disciplina y la cooperación; el desarrollo de la capacidad de autocrítica del alumno, de la honestidad, la seguridad y la confianza en sí mismo; promover la

estudio. Ojalá lo dieran a conocer. Seguramente hay por ahí algunas otras investigaciones, desafortunadamente poco difundidas. Las investigaciones constituyen un valioso insumo que habrá que promover, y pueden aportar elementos muy importantes para el desarrollo de una nueva visión sobre la materia, de la que deriven principios básicos, de planes de lecciones probados y de un detallado currículum esencial, de descripciones de los contenidos básicos de la misma y de un programa de exámenes.

Una actitud mucho más abierta de la autoridad educativa

Es necesario que el espíritu de apertura permanezca aún más en las autoridades educativas. Conviene destacar que no se trata de una cuestión discrecional: al asignar a la Secretaría de Educación Pública la facultad de definir planes y programas de estudio y de diseñar materiales educativos, la Ley General de Educación dispone expresamente que la SEP deberá escuchar el punto de vista de los interesados.

Un activismo más intenso de los actores interesados en que la educación cívica mejore en este país

Para que sea suficiente la intensidad de la contribución de la escuela a la formación de individuos que provoquen un cambio radical en la forma en la que los ciudadanos se conducen en este país, será necesario que la educación cívica no constituya un coto exclusivo de la autoridad educativa.

Una transformación de las dimensiones descritas requiere de la participación de otros actores, tal y como lo contempla la propia Ley General de Educación. Maestros, investigadores, promotores, partidos políticos, organizaciones civiles, líderes de opinión, medios de comunicación

compresión de los conceptos; emplear recurrentemente objetivos e instrucciones claras para orientar el desarrollo de las actividades y cuidar la congruencia entre lo que se dice y lo que se hace; procurar el involucramiento mutuo entre maestro y alumnos en el trabajo escolar; recurrir a la experimentación con materiales de uso cotidiano y a momentos de reflexión colectiva; hacer que los niños sean capaces de verbalizar los conceptos con sus propias palabras y contenidos y desarrollar las actividades a través de la participación activa y la reflexión; aconsejar a los alumnos y mantener un trato cordial, sin perder presencia como autoridad (Susana García Salord y Liliana Vanella, *Normas y valores en el salón de clases*, México, Siglo XXI Editores, segunda edición, 1997).

y padres de familia están llamados a ser factores que den impulso a la causa de la educación cívica en sus distintas vertientes. Independientemente de los esfuerzos realizados hasta la fecha, es mucho, realmente mucho, lo que falta por hacer.

El hecho de que los esfuerzos educativos que despliega un país surtan sus efectos en el largo plazo no es razón para posponer su realización. Por el contrario: justamente en razón de ello es que debemos trabajar –ya– en formar el tipo de ciudadano que México necesita para superar los muchos desafíos que tenemos por delante.

EDUCACIÓN CIUDADANA: LOS LÍMITES Y RETOS DE LA ESCUELA

Pedro Gerardo Rodríguez

Esta parece ser la hora de la democracia, de la sociedad civil, de la ciudadanía y de la diversidad cultural. Consecuentemente, también parece ser la hora de que en la escuela se formen ciudadanos conscientes, informados, tolerantes y participativos. Parece ser la hora de la educación cívica, de la formación de valores y de la promoción de los derechos humanos. Florecen por doquier debates y propuestas para que los maestros se confronten con la diversidad y las identidades; autoridades y profesionales del currículum aprovechan los vientos democráticos para reintroducir la asignatura del civismo, para difundir masivamente cartillas morales y para explicar a los niños los significados de la Constitución.

La vinculación entre escuela y educación cívica está tan arraigada que el problema actual parece ser la definición de estrategias, metodologías y técnicas de enseñanza acordes con la democracia. Sin embargo, por esa vía ya no se puede llegar muy lejos, pues la necesidad de formar ciudadanos en y desde la escuela aparece como un supuesto no analizado.

Desde la Ilustración, la pertinencia de la formación ciudadana descansa en dos supuestos concatenados: 1) la necesidad que tienen los Estados y los sistemas políticos democráticos de legitimidad y de cohesión social, y 2) la necesidad que tienen los niños y jóvenes de educarse como ciudadanos. Dados estos supuestos, a la educación cívica se le supone una fuerza cohesiva capaz de apoyar la identidad nacional y una dimensión práctica capaz de modelar el comportamiento.

Desde hace tiempo y por la vía de los hechos entró en cuestión la capacidad de la escuela para formar ciudadanos. Actualmente, la reflexión sobre la democracia y el civismo tiene apenas algo que decir. Escindidas y desgarradas, la democracia y la formación cívica discurren y se disgregan por canales diferentes. Tenemos que retornar a las preguntas de origen para replantearlas a la luz de los resultados obtenidos por el sistema educativo.

Si resumiéramos el núcleo de la perspectiva de la educación cívica que ha promovido la escuela, habría que señalar lo siguiente: su propósito general consiste en conformar las condiciones mínimas de igualdad social y unidad cultural a través de un lenguaje común y mediante un sistema escolar obligatorio, gratuito y uniforme; su propósito educativo es inculcar valores comunes asociados a la nacionalidad a través del conocimiento objetivo de la historia patria, de la geografía, de las instituciones sociales y del entorno social. En este horizonte de ideas pueden reconocerse sin dificultad los grandes motivos cívico-políticos de los constituyentes de 1917, de la política socializante de los años treinta, de la política de unidad nacional de la posguerra y de la política de expansión del sistema escolar operada a partir de los sesenta. También pueden reconocerse las grandes orientaciones curriculares que han operado con el rótulo de “civismo”.

Para el civismo tradicional se trata de formar “buenos ciudadanos”. Y por buen ciudadano se entiende, o mejor dicho, se entendía, hace veinte años, la formación de estructuras de comportamiento, resultado de conocer, discernir, acatar y ejercer las normas jurídicas y éticas que regulan la conducta del hombre en la sociedad. El civismo tradicional ha partido del supuesto de que un buen ciudadano es aquel que tiene idea clara de sus deberes y derechos; también supone que los alumnos llegarán a tenerla si conocen la historia, la geografía, las leyes y las instituciones del país.

¿Cuáles han sido los resultados? Ante todo, es necesario recordar que su propósito ha sido la conformación del Estado-nación y no de la democracia; se ha propuesto la formación de una ciudadanía nacional, no de sujetos democráticos. Ni el currículum ha pretendido el aprendizaje práctico-moral de la democracia, ni el sistema escolar, la formación docente o la organización magisterial se han estructurado para promoverla. Lamentablemente, no existen estudios sistemáticos en nuestro país del proceso de formación moral dentro de la escuela y en las aulas. Por la vía de estudios etnográficos existen, eso sí, imágenes más o menos anecdóticas que informan parcial e indirectamente sobre cómo se con-

forma, se negocia y legitima, de manera práctica, el deber ser en la escuela y en las aulas. Lo que parece claro es que las relaciones práctico-morales que gestionan los maestros, así como aquéllas que establecen los alumnos entre sí, permanecen implícitas y al servicio de proyectos de aprendizaje. La escuela y el aula son, hegemónicamente, campo del conocimiento posible de las cosas y no de los vínculos cívicos. En otros términos, la educación cívica ha tenido éxito en su impulso del patriotismo y de la nacionalidad, pero ha sido deficitario, tremendamente deficitario, en promover la confianza en la participación política o en el conocimiento de la democracia y sus mecanismos. Es posible que los diseñadores del currículum y los maestros creyeran que promoviendo la nacionalidad la ciudadanía vendría dada por añadidura.

Pero no ha sido así. Y por ello es necesaria una elaboración intelectual suficientemente enérgica para apuntar alternativas claras. Sin embargo, en la hora actual eso no es fácil. Hay unanimidad en la crítica al civismo tradicional por su falta de espíritu democrático y por su carácter retórico. Algunos creen que la formación ciudadana debe asentarse en las sólidas columnas de los derechos humanos, de la axiología, o en el principio de la diversidad. Elevan un templo a los valores y a los derechos, pues creen que el espíritu se ha envilecido. A la manera de las virtudes teologales, proclaman febrilmente la ruta que nos elevará al reino de la conciencia de la participación: frente a la intransigencia, la tolerancia; frente a la corrupción, la honestidad; frente a la apatía, el entusiasmo, frente al autoritarismo, los derechos.

Lamentablemente, ningún otro campo adolece tanto de especialistas; ningún otro carece tanto de un lenguaje común que permita compartir significados. Por ello, los valores y los derechos se pueden clasificar con los criterios más caprichosos. Algunos toman partido según sus aficiones; otros, para quitarse de problemas, resuelven enseñar todos, hasta que el programa y los alumnos aguanten; y otros, más astutos, se comprometen con sistemas, argumentando que, como el universo, los valores y los derechos no tienen centro ni límite.

Distanciarse del currículum y de las tradiciones docentes. He ahí la consigna que unifica, no obstante sus enormes diferencias, las alternativas de hoy día. Su estrategia se reduce a crear intersticios para la realización de acciones paralelas con grupos reducidos de maestros y alumnos. Se trata, siempre, de experiencias micrológicas, desarrolladas con visión micrológica. Por supuesto, podemos estimar que su impacto será, también, micrológico.

¿La alternativa es redefinir curricularmente el civismo tradicional? Recordemos que durante veinte años estuvo en el limbo. Su núcleo y estatus fue materialmente barrido por la ola integracionista de los años setenta. En aquel momento, sus autores supusieron que de lo que se trataba era de formar pequeños científicos sociales, capaces de conocer la sociedad aplicando lo que, según ellos, era el método propio de las disciplinas científicas. Hoy sabemos que no se trataba de una reforma sino de una moda cuya pasión intelectual era el todo, la integración estructural con la que, según ellos, funcionaba la reflexión.

A principios de los noventa se produjo un cambio de actitud que condujo a resucitar curricularmente al civismo. Sin embargo, esta resurrección no implicó un replanteamiento de la perspectiva que tradicionalmente se ha impulsado. El nuevo civismo, el que reapareció con la reforma curricular de 1994, recoge los retazos de una tradición que nunca desapareció realmente. El enfoque actual y las prácticas escolares se mantienen atadas tanto al gran formato que significa la “ciudadanía nacional”, como a la extraña definición de democracia que elaboró Torres Bodet, pues en el caso de la educación cívica el texto constitucional es, sin mediación alguna, objetivo curricular. En ningún otro tema del currículum ocurre algo parecido. Sin embargo, en realidad no hay motivo de extrañeza, pues la formación ciudadana es definida como aquello, exactamente aquello que se propone el Estado por medio de la escuela.

Hoy día es necesaria una nueva plataforma en la que intervengan nuevos agentes. Es necesario modificar radicalmente tanto los horizontes curriculares del civismo como las rutas de aprendizaje que siguen los alumnos. Debo afirmar, a riesgo de contradecir la tradición que arranca con Justo Sierra, que el reto actual de la formación ciudadana no es la formación de la nacionalidad sino de la democracia; el reto actual no es el conocimiento de datos de la historia, de las leyes, de la geografía o de las instituciones nacionales, sino el aprendizaje de los mecanismos de la democracia. Los ciudadanos y los futuros ciudadanos necesitamos aprender a resolver los problemas cognitivos, morales y legales que plantea la vida pública y la convivencia con los demás.

Asimismo, la estrategia de formación más adecuada no es la formación de valores o la práctica de las virtudes ciudadanas, sino la formación, mediante problemas, de los mecanismos y procedimientos de la democracia. El reto educativo actual es liberar el potencial de racionalidad, de moralidad y de legalidad instalado en la comunicación cotidiana; el reto es cómo formar una voluntad sustentada en la deli-

beración y el consenso. El reto pedagógico es desplazar los datos por problemas, el ejemplo por la atmósfera, las virtudes ciudadanas por los mecanismos democráticos.

La noción de ciudadanía adquiere su significado teórico y práctico en el marco de la democracia y la Constitución. La ciudadanía es un presupuesto y una consecuencia de la democracia; ciudadanía, Constitución y democracia son conceptos que se alumbran entre sí. Por tanto, el primer y más importante reto de la estrategia es orientarse a la formación de una ciudadanía democrática y constitucional. Para el caso del sistema escolar cabría hablar de un “civismo constitucional-democrático”.

La importancia de esta formulación es que, por un lado, cubre el gran déficit de las formulaciones y de los esquemas cívicos actuales y, por otro, se vincula con los esfuerzos de formación existentes. Postular una orientación a la democracia y a la Constitución tiene como virtud que no se coloca en postura de cortocircuito con los esfuerzos que ahora se realizan, sino que, enlazándose con ellos, los potencian al brindarles un rumbo común.

La ciudadanía democrática y constitucional que requerimos se crea y se desarrolla en tres campos interconectados: el moral, el cognitivo y el legal. Es decir, el ciudadano requiere: a) aprender a plantear discursivamente y a resolver prácticamente problemas morales, b) aprender a deliberar, a suspender el juicio y a acordar con base en la mejor razón, c) aprender a convivir con otros en el medio y con el recurso abstracto del derecho.

La vida pública democrática tiene pretensiones racionales, y sólo cuando esas pretensiones han sido aceptadas mutuamente mediante el diálogo y la deliberación, puede decirse que las personas se entienden y que está asegurado el consenso normativo. El compromiso moral y el compromiso legal son también compromisos cognitivos. Por ello, en la formación ciudadana, el campo cognitivo hace referencia a la racionalidad que tiene implicada la interacción entre las personas; tal interacción plantea problemas cognitivos, dilemas morales y retos procedimentales, entre los que destaca la distinción racional entre aquellas normas que son válidas moral y legalmente de aquéllas que no lo son. Por tanto, la dimensión cognitiva de la formación ciudadana no hace referencia a hechos o datos, ni a las operaciones formales implicadas en el aprendizaje de las ciencias. En la formación ciudadana lo cognitivo no hace referencia a la experiencia o a la epistemología, sino –Habermas *dixit*– al potencial de racionalidad que trae aparejada la interacción entre las

personas cuando interactúan en el mundo de lo público; refiere, por tanto, a los problemas de entendimiento intersubjetivo que aparecen en la vida pública y, en particular, al aseguramiento de que las normas morales y legales son válidas porque tienen una aceptabilidad racional. Es decir, la dimensión cognitiva se refiere a la aprobación racionalmente motivada que tienen los procesos de entendimiento entre las personas cuando buscan llegar a un acuerdo sobre lo que ha de contar legítimamente como vida pública.

La dimensión moral de la vida pública se relaciona con los procedimientos mediante los cuales podemos declarar qué normas surgidas del mundo de la vida o del mundo del derecho son correctas. Es decir, no refiere, como diría Habermas, a los contenidos de la virtud o de la vida buena, sino que enuncia los procedimientos que deben seguirse para determinar la corrección de las normas. El campo moral no se instrumenta ni se introyecta de afuera hacia dentro. La moral está ya en las acciones comunicativas simples, pues en esas relaciones nos reconocemos mutuamente como susceptibles de que se nos atribuyan nuestros actos. En suma, el conocimiento práctico-moral puede plantearse como producto de procesos de aprendizaje y no como proceso de asimilación de normas; tal aprendizaje es un proceso de solución de problemas en el que el sujeto que aprende participa de modo activo.

Finalmente, el campo legal es indispensable porque, como lo ha dicho Habermas, en tanto que sujetos jurídicos, el derecho es el único lenguaje del que pueden servirse para expresar su autonomía. La ciudadanía descansa en un consenso de fondo sobre lo que ha de contar legítimamente como *res* pública, esto es, en un consenso sobre los principios y reglas de la organización política y social, que algunos identifican con el “pacto constituyente”. En las democracias modernas tal pacto y tal consenso no pueden adquirirse espontáneamente por la vía del lenguaje cotidiano. Para entenderse con extraños, el ciudadano requiere tener competencias básicas que le permitan servirse del medio del derecho.

Estamos en una época en que priva la idea de que la práctica es una vía de aprendizaje. ¿Cuál debería ser la consigna práctica para que los maestros estimulen la formación de competencias en esas tres áreas? Recordemos que la ética es, ante todo, filosofía práctica, que el aprendizaje cognitivo se desarrolla mediante interacciones con las personas y que la normatividad se aprende en los procesos pragmáticos de comunicación. Es decir, no hay duda que la praxis cotidiana en las escuelas

presenta problemas de comunicación y convivencia que pueden ser aprovechados, si los maestros son formados para ello. La figura de “atmósferas democráticas” acuñada por Kohlberg viene como anillo al dedo.

La formación ciudadana requiere de la formación de una atmósfera institucional democrática que corre a cargo de todos, pero en la que la autoridad tiene una responsabilidad central. La gestión democrática de las instituciones escolares es una tarea que requiere la máxima atención. Es fundamental que se rijan por la deliberación y que se orienten al consenso sustentado en la mejor razón.

Sólo en el ámbito de la deliberación las escuelas y el sistema educativo podrán abrirse a la participación social. Obviamente, también se requiere de un currículum de problemas y no un currículum de contenidos aporreados que refieran a cuestiones empíricas, que pueden abordarse por la vía de la información, a interpretar o explicar estados de cosas. En ese mundo cotidiano de las escuelas puede crearse y recrearse tanto la opinión pública como la voluntad ciudadana. Ese mundo puede llegar a ser una gran caja de resonancia de las relaciones cognitivas, morales y legales que ocurren en la vida pública.

Para concluir diré que la democracia no es la asignatura pendiente de la educación cívica. Se trata de una asignatura reprobada una y otra vez. Creo que las cosas podrán mejorar sustancialmente cuando autoridades y maestros lo reconozcan sin tapujos. El cambio no es de contenidos como creen quienes viven de diseñar currículas; tampoco de actitudes, como creen los de vitalidad ejemplarizante. El cambio ocurrirá cuando la escuela y los maestros abandonen la certeza de los contenidos, de las metodologías y de los materiales por la incertidumbre que trae aparejada la argumentación.

La educación cívica ya no está en posesión de la fórmula para formar buenos ciudadanos. Si tiene alguna función, debe convertirse en plataforma para que alumnos y maestros hablen y escuchen, lean y escriban acerca de la vida pública. Así de simple y así de complejo.

FORMACIÓN DEMOCRÁTICA EN LA ESCUELA PRIMARIA

María Eugenia Luna Elizarrarás

Hablar de democracia en la escuela primaria se ha convertido en una situación cada vez más frecuente y presente en el discurso educativo, particularmente en el terreno curricular y didáctico. Si bien su inclusión estuvo marcada por movimientos de gran envergadura social y política con fuertes connotaciones subversivas –por ejemplo, los movimientos estudiantiles de 1968, así como las propuestas liberadoras ante gobiernos dictatoriales, ambos procesos de corte internacional– en el contexto latinoamericano y nacional, la democracia en la escuela en su nivel básico actualmente goza de un reconocimiento institucional a todas luces imprescindible en los proyectos educativos globales y regionales de cara al próximo milenio.

Este trayecto, cuyos antecedentes más inmediatos pueden rastrearse en las últimas tres décadas, cuenta a su vez con raíces profundas en los movimientos renovadores de la educación vertidos básicamente en lo que dio en llamarse la “Escuela Nueva” (Palacios, 1978). En ambos casos se trata de un reconocimiento al papel político que la escuela juega en la generación de futuros ciudadanos: en la formación de un sujeto nuevo y renovador, crítico de la sociedad en que vive y capaz de promover las transformaciones que sean necesarias para gozar de una sociedad cada vez más justa.

Actualmente parece existir un acuerdo generalizado sobre la necesidad de que la escuela contribuya al desarrollo de una cultura democrática, la cual requiere, como condición indispensable, el establecimiento

de relaciones de este mismo corte entre sus integrantes. En el caso de México, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su artículo tercero, plantea desde hace más de cincuenta años (Meneses, 1988; Sotelo, 1997) como uno de los rasgos esenciales de la educación pública su carácter democrático. En este sentido, se podría afirmar que la democracia posee amplias cartas credenciales en la escuela primaria y resulta muy poco probable que alguien ponga en cuestión la necesidad de una escuela democrática que forme sujetos, a su vez, democráticos.

Frente al peso y la coincidencia de los argumentos esgrimidos en favor de una educación democrática y democratizadora, desde entonces existen, por el contrario, referencias difusas, y en algunos casos antagónicas, sobre lo que significa en términos reales y concretos una escuela, unos docentes, unas prácticas y unas relaciones también democráticas.

El auge de teorías sociológicas, como la reproducción (Bourdieu, 1977) y la resistencia (Apple, 1979 y 1987; Gioroux, 1985), marcaron en las últimas décadas la pauta para mirar a la escuela como una institución autoritaria, reproductora de las relaciones de poder existentes en la sociedad. Las expectativas de democratización se centraron en las relaciones entre los integrantes de las comunidades escolares: autoridades educativas, maestros y alumnos. De manera específica, el énfasis estuvo puesto, en algunos casos, en la crítica al autoritarismo magisterial y en la necesidad de que los alumnos participaran en la emancipación de las relaciones de poder y autoridad a que se ven sometidos por el sistema escolar.

Por la índole de esta crítica, las soluciones se consideraron periféricas al acto de enseñar. Se estimó que sin una profunda transformación de la función educativa sería imposible hablar de democracia en la escuela. Si bien esta crítica ha jugado un papel importante para concebir a la escuela como un espacio social en el que los sujetos también reciben una formación política –ideológica en el lenguaje de este periodo–, también es cierto que se dejó de lado la cuestión didáctica sobre cómo formar sujetos democráticos y cómo propiciar un ambiente de trabajo que contribuyera a dicha empresa.

Es, por tanto, necesario pensar en el papel que es posible adjudicar a la escuela en nuestros días para la formación de una cultura democrática, con la finalidad de situar los retos y alternativas que se requiere identificar y resolver. En el presente trabajo se analizan cinco temáticas relativas a la formación democrática que puede generarse en las escuelas públicas de educación básica, de manera específica en el nivel pri-

mario. Lo anterior pretende allanar el terreno para perfilar con mayor claridad la contribución de este nivel en el desarrollo de una cultura democrática.

¿Qué se entiende al hablar de democracia como contenido de la educación básica?

Hablar de democracia en la escuela ha consistido, básicamente, en proporcionar a los alumnos referencias sobre conceptos como un atributo formal del sistema político de nuestro país, es decir, como forma de gobierno. De esta manera, la democracia viene a ser un asunto de ciudadanos que, desde la perspectiva de los niños y adolescentes que cursan la educación básica, se puede percibir como una cuestión que sólo interesa a los adultos. Por otra parte, se trata de una democracia cuyas únicas referencias palpables son los procesos electorales.

Esta interpretación formal y restringida de la democracia ofrece escasas oportunidades para que los alumnos se aproximen al sentido más profundo de la democracia: la igualdad de todos los seres humanos para actuar con libertad y con un pleno reconocimiento del respeto y trato justo que todos merecen. La noción de democracia que interesa promover en las escuelas de educación básica mediante el currículo vigente se orienta más a la civilidad, es decir, hacia el compromiso ético de los individuos con la sociedad en que viven, desde el lugar que ocupan en la misma.

De este modo, la democracia se reconoce como una condición o modo de vida definido a partir de valores que los miembros de una sociedad asumen como propios. Estos valores, que de aquí en adelante calificaré como democráticos, corresponden a aquéllos que gozan de un consenso fraguado históricamente y que tienen como puntos de referencia a la condición humana y a la exigencia universal de respeto a su dignidad.

Lo anterior enriquece la idea de democracia formada por las instituciones, en la que los individuos atienden sólo por coacción y no por convicción las normas que regulan las relaciones entre los miembros de la sociedad. La democracia “no sólo implica una forma de gobierno y una manera de organizar la convivencia política, sino que también exige una moral democrática [...] Esta complementariedad entre armazón institucional y entramado moral tejido desde la ciudadanía es lo que

permite hablar de “sociedad democrática” y no sólo de “Estado democrático” como dos realidades no sostenibles la una sin la otra” (Pérez Tapias, 1996: 97,98).

Sin dejar de lado la importancia y vigencia de la contraparte jurídica y político-institucional de la democracia, la educación básica encuentra un camino prometedor en la dimensión ética de la misma. La democracia tiene que ver con todos: hombres y mujeres, niños, adolescentes, jóvenes, ancianos, con independencia de la pertenencia a un grupo étnico, preferencias sexuales y capacidades personales.

A partir de este sentido amplio de la democracia, es decir, como forma de vida desde la cual dar inteligibilidad, y de su concepto como forma de gobierno, su presencia en las escuelas de educación básica como contenido de enseñanza adquiere cualidades específicas:

En primer término, su tratamiento requiere partir de las situaciones y experiencias por las que atraviesan los niños y jóvenes que cursan este nivel, y desde ellas analizar y experimentar diversas pautas de relación democrática.

En segundo lugar, como contenido de enseñanza, esta concepción de democracia, fincada en los valores que dan forma a una moral democrática, implica el desarrollo de habilidades y actitudes relacionadas con la participación de los alumnos en problemas de interés común, en el análisis y discusión de puntos de vista, la reflexión sobre el propio comportamiento y el de los demás en los diferentes momentos y espacios de la vida escolar.

La capacidad para disentir, elaborar juicios respecto de lo que la mayoría propone frente a lo que yo pienso, supone una formación democrática anclada en valores y actitudes que los alumnos expresen a diario en sus relaciones con los demás. De esta manera, un sujeto democrático actúa con autonomía y tiene la capacidad para valorar sus convicciones frente a las de los demás –que en algunos casos pueden constituir una mayoría– y tomar decisiones fundamentadas en principios éticos universales.

Es preciso señalar que la formación para la vida democrática constituye un elemento básico al cual debe acceder toda la población como parte de su derecho a la educación. Algunos autores comentan que la tarea educativa contribuye a la democracia al promover valores y actitudes, en virtud de que la democracia se define más por sus valores –justicia, libertad y respeto por la autonomía personal– que por sus procedimientos y maquinaria (White, 1996). En este sentido, la educación se concibe en su conjunto como el cultivo de disposiciones demo-

cráticas que no están sujetas a la organización institucional particular que se adopte como sistema político.

De esta forma, si la democracia como contenido de enseñanza supone la adquisición de unos valores universales, al mismo tiempo tiene como contrapartida un tratamiento no dogmático de los mismos. Lo anterior plantea que, en tercer término, la democracia como contenido escolar apele a la razón y a la búsqueda autónoma de los alumnos de los argumentos que les llevan a la apropiación de conocimientos, habilidades y actitudes democráticas.

¿Qué condiciones ofrece la educación pública para incorporar entre sus tareas a la formación democrática?

La escuela representa, ante todo, la oportunidad para que niños y jóvenes con diferentes antecedentes sociales y culturales se reúnan de manera sostenida. En este sentido, la universalización de la educación en sus niveles básicos representa, por sí misma, una condición democratizadora al pretender difundir a grandes sectores de la población –desafortunadamente no a todos aún– un conjunto de saberes y herramientas que permiten comprender y actuar con un sustento racional en la realidad en que vivimos.

Algunos investigadores han mostrado que la experiencia de asistir a la escuela en nuestro país constituye un factor a través del cual varias generaciones de mexicanos han adquirido una cultura laica, la cual no sólo se ejerce a través del respeto ante las creencias religiosas sino, además, frente a las diferencias económicas, políticas, étnicas y sexuales de quienes asisten a las instituciones escolares (Levinson, 1996). Con base en lo anterior, es preciso reconocer que las escuelas públicas de nuestro país son espacios en los que los alumnos entran en contacto con elementos de la cultura universal al tiempo que son generadores de una cultura local enmarcada en el conjunto de relaciones y normas que regulan la vida diaria de las escuelas. Esta dinámica entre lo que la escuela ofrece y lo que los sujetos producen en su interior merece nuestra atención toda vez que tengamos interés en considerar a las escuelas de educación básica como espacios adecuados para la formación de ciudadanos democráticos.

Es necesario valorar el potencial representado por la normatividad existente en las escuelas respecto de la organización de los espacios

escolares –horarios de entrada, salida, uso del patio escolar para recreos o actividades de enseñanza– así como de las funciones que realizan cada uno de sus miembros: maestros, alumnos, autoridades educativas, padres de familia, personal administrativo y de apoyo. Las escuelas tienen un lugar importante que jugar en la educación moral, como en el primer tercio de este siglo lo afirmó Durkheim (1991), en buena parte debido al dominio social que aquella representa y que marca el inicio del dominio moral. Por otro lado, y siguiendo con este autor, la moral laica que busca promoverse en las escuelas otorga un lugar prioritario a la razón como vía a través de la cual reconocemos y analizamos nuestros comportamientos morales.

De esta forma, la vivencia de la autoridad adulta que han experimentado en la familia se diversifica en la escuela; el grupo de pares se amplía y se enriquece el conocimiento de las normas y de su sentido para la realización de actividades dentro de una comunidad como la escolar.

Esta organización constituye un marco de referencia a partir del cual los alumnos aprenden a participar en los diversos canales y en torno a los diferentes asuntos que afectan la vida de la colectividad. Así, construyen alianzas, dirimen conflictos e influyen en decisiones de diversa magnitud a través de mecanismos de participación, muchos de ellos no oficializados que se construyen como parte de la dinámica local y cultural de la escuela. En el seno de esta red de relaciones, los alumnos tienen la oportunidad de desarrollar actitudes de solidaridad, de responsabilidad y de respeto. Asimismo, entran en contacto con criterios relacionados con la igualdad de posibilidades y oportunidades para hombres y mujeres, la importancia de dirimir conflictos de manera no violenta, los márgenes para diferir de los puntos de vista de otros, incluyendo los de los adultos, el sentido de compartir con otros que se encuentran en condiciones similares.

Todos estos elementos constituyen una materia prima importante para el desarrollo de una cultura democrática. Evidentemente, dicha cultura democrática no tiene lugar de manera espontánea por la mera conjunción de los componentes que se han citado. Lo que conviene tener presente es que las relaciones de convivencia dentro de la escuela ofrecen todo un espectro de oportunidades y, en su conjunto, representan un reto complejo para que al interior tanto del salón de clase como de la escuela se generen las condiciones para hacer de este espacio un recurso para el aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes para la democracia.

Una segunda condición de vital importancia para vislumbrar las posibilidades de una formación democrática en las escuelas está representada por el propio currículum de la educación básica. Como un elemento sustantivo de la formación ética, la orientación democrática es consecuente, como se ha señalado, con lo estipulado por el artículo tercero constitucional en lo que concierne a la educación que imparte el Estado. Conviene detenerse a mirar de cerca algunos elementos centrales de la propuesta curricular vigente para abordar, posteriormente, sus potencialidades para una educación democrática que supere el plano declarativo o normativo con el que suele calificarse el tratamiento de éste y otros contenidos que se imparten en las escuelas públicas.

Los planes y programas de estudio para la educación (SEP, 1993a, 1993b) básica tienen como uno de sus rasgos principales concebir a los contenidos como una integración de conocimientos, habilidades y actitudes. Esta característica abre la oportunidad de que todas las asignaturas que integran los planes de estudio comprendan una dimensión formativa que, se propone, sea desarrollada a partir de los conceptos y habilidades intelectuales que los alumnos ponen en marcha para apropiarse de los primeros.

Quisiera detenerme un poco en la descripción de algunos contenidos presentes en el currículum actual y que pueden dar cuenta de la manera en que esta formación ética, orientada a la democracia, tiene presencia en los programas de las asignaturas.

El respeto a la diversidad cultural y étnica en nuestro país y en el contexto internacional es un tema recurrente en contenidos relacionados con los ejes de recreación literaria y reflexión sobre la lengua en la asignatura de Español. Así, se promueve en los alumnos la identificación de vocablos procedentes de las lenguas indígenas que se hablan en nuestro país y su valoración en el enriquecimiento del español. Las asignaturas de Geografía e Historia, por otro lado, contribuyen a la comprensión del carácter multicultural de México así como a la reflexión sobre los problemas que a lo largo del tiempo y en nuestros días entraña la coexistencia pacífica, igualitaria y justa entre los diversos sectores de la sociedad mexicana.

El aprecio y respeto a la vida en sus diferentes manifestaciones constituye otro eje de la formación ética presente en el currículum de la educación básica. Asignaturas como Ciencias Naturales, en primaria, y Biología y Orientación Educativa, en secundaria, ponen especial énfasis en el cuidado de la salud como una responsabilidad tanto personal

como colectiva en la que se expresa el respeto a la dignidad de todas las personas. Asimismo, el cuidado y preservación del ambiente representan otra vertiente de esta serie de compromisos éticos a la que se suman las asignaturas de Introducción a la Física y a la Química, así como a la Física y Química.

El respeto a las opiniones de otros y el desarrollo de la pluralidad se abordan como condiciones que contribuyen a la resolución no violenta de conflictos y al establecimiento de acuerdos colectivos que tengan como fundamento la dignidad de las personas. En Español los alumnos estudian y ponen en marcha diferentes estrategias y habilidades para el diálogo y la discusión. El trabajo sobre los argumentos que se presentan a los demás, así como la atención a los que otros nos presentan contribuyen al desarrollo de actitudes de respeto a nosotros mismos y a los demás como interlocutores. Por su parte, el enfoque de Matemáticas plantea que la enseñanza de esta asignatura se desarrolle a partir de la resolución colectiva de problemas. De forma implícita, esta propuesta demanda de los alumnos el desarrollo de habilidades para la comunicación de sus razonamientos, el análisis de las propuestas de los demás, así como de la solidaridad con sus capacidades. La asignatura de Historia provee de ejemplos sobre las condiciones que en nuestros días garantizan la pluralidad de opiniones en nuestro país.

El apego a la verdad y la búsqueda de explicaciones racionales representan otro de los ejes de la formación ética. En él se desarrollan habilidades para la búsqueda e interpretación de información. La mayor parte de las asignaturas contribuyen a este respecto en la medida en que proponen partir de los conocimientos y experiencias previos de los alumnos para aproximarlos a la nueva información. De este modo se pretende que esta última, además de ser procesada, adquiera significado. La importancia de desarrollar herramientas intelectuales para trabajar con información de diferentes tipos y procedente de diversas fuentes es esencial para que los alumnos comprendan la realidad que les rodea y fundamenten su perspectiva y su postura ante los acontecimientos. Por otra parte, la verdad se plantea como una empresa racional y colectiva, donde la información es necesaria para poner en cuestión prejuicios o fanatismos que atentan contra la dignidad humana. Valores como justicia, igualdad, libertad y tolerancia requieren necesariamente del fundamento de la razón.

El fortalecimiento de la identidad nacional es otro de los ejes de la formación ética que promueven los planes y programas de estudio. En

nuestros días, el ideal de la unidad nacional no puede abordarse sin considerar el carácter pluricultural de nuestro país. En este sentido, los programas de Historia, Geografía y Educación Cívica buscan contribuir a que los alumnos analicen las singularidades de cada región del país, las condiciones históricas en las que surge el mestizaje, y la presencia y participación de los pueblos indígenas y, por otro lado, los lazos comunes que existen entre los mexicanos así como los conflictos que han tenido que enfrentar como nación para conseguir y mantener su independencia y soberanía, al igual que las relaciones que existen entre la población de diversas zonas del país para la satisfacción de sus necesidades. Es evidente que el sentido de pertenencia a la nación demanda, también, sentimientos de respeto y solidaridad internacional, con el entendimiento de que todos formamos parte del género humano.

Las condiciones de igualdad de género representan otro eje. Mediante el estudio de la Historia, la Geografía y el Civismo los alumnos reconocen la participación que los hombres y las mujeres tienen en la vida nacional, así como las condiciones históricas en las cuales las mujeres han luchado para lograr una creciente igualdad de oportunidades en el ámbito laboral, profesional y político. Por otra parte, las asignaturas de Ciencias Naturales, Biología y Orientación Educativa proporcionan elementos para reconocer el derecho y la responsabilidad de hombres y mujeres ante su integridad sexual y su salud reproductiva.

El estudio de las diferentes asignaturas que integran los planes de estudio contribuye a que los alumnos adquieran elementos para comprender el carácter diverso y plural de la realidad social y natural que los rodea. Asimismo, interesa promover un acercamiento analítico y reflexivo sobre las problemáticas que afectan a los mexicanos y a la humanidad en su conjunto. Esta breve descripción del potencial ético del currículum vigente únicamente pretende mostrar algunas de sus potencialidades. Es claro que, como toda propuesta curricular, la presente pasa por la interpretación y recreación particular que los maestros hacen de la misma, situación que lejos de negarse, representa, a su vez, una oportunidad para su enriquecimiento.

De este modo, la escuela, como espacio de convivencia y de encuentro con un conjunto de saberes básicos, ofrece oportunidades que la hacen una institución singular y cuyas particularidades permiten identificar las coordenadas de la formación democrática que desde ella se pueda propiciar.

¿Hacia dónde requiere encaminarse la reflexión didáctica en el momento de formar en valores democráticos?

Como se afirma en párrafos anteriores, una formación cívica orientada a la vida democrática requiere sustentarse en la posibilidad de los alumnos para asumir como propios un conjunto de valores y actitudes que contribuyan a su enriquecimiento como personas. Algunos autores han dado en llamar altura moral (Cortina, 1995) o bien calidad ética (Pérez, 1996) a esta condición de los seres humanos hacia donde se encamina la formación en valores de carácter universal. Entre dichos valores se encuentran los democráticos, en cuya enumeración y descripción coinciden varios autores: solidaridad, justicia, libertad, vida digna, paz, igualdad y tolerancia (Camps, 1990, 1996; Merino, 1995; Pérez, 1996).

Los valores son una construcción humana y, por tanto, sus contenidos se modifican a medida que la humanidad vislumbra nuevos retos y necesidades para seguirse manteniendo a esa altura humana. Esta reflexión, que puede parecer eminentemente filosófica, resulta de vital importancia en el momento de derivar sus implicaciones para la enseñanza en el marco de las instituciones de educación básica. En efecto, si los valores son en última instancia actitudes y comportamientos que son puestos en práctica por sujetos de carne y hueso, esto es, comunes y corrientes, es evidente que su tratamiento mediante la enseñanza no puede concebirse como un mero proceso de inculcación de principios abstractos: demanda una confrontación con la manera en que se actúa al tomar decisiones y al relacionarse con los demás.

Para que sea posible que los alumnos se apropien de valores como parte de un proceso reflexivo es necesario reconocer que se precisa de ciertos márgenes de autonomía para reflexionar y experimentar las ventajas que reporta su práctica tanto en el plano personal como en el colectivo. Formar en valores democráticos en la educación básica significa, desde esta perspectiva, crear situaciones para que los alumnos analicen sobre sus preferencias y comportamientos personales relativos a diversos aspectos del mundo social y natural que los rodea.

Por otra parte, la incorporación de estrategias que permitan a los alumnos reflexionar sobre asuntos de interés colectivo, así como diferenciar las situaciones que competen de manera exclusiva a su decisión personal como distintas de aquéllas que involucran a un grupo, buscan contribuir a la vivencia de la libertad como un ejercicio marcado por la responsabilidad.

A continuación presento un ejemplo sobre la manera en que los conocimientos, habilidades y actitudes que contribuyen a la formación democrática se presentan en los libros de texto. Este ejemplo corresponde al libro de Ciencias Naturales, quinto grado. Vale la pena detenerse, además, en un tema que en las postrimerías del presente siglo todavía despierta dudas en algunos sectores de nuestra sociedad respecto a si compete a la escuela ocuparse de él. Me refiero a la sexualidad humana. Este tema se aborda en el tercer bloque de lecciones denominado “La diversidad humana”, y las lecciones que lo integran son las siguientes:

- Lección 17. Centro de control: el sistema nervioso
- Lección 18. Orden y organización del sistema glandular
- Lección 19. Las mujeres son distintas a los hombres
- Lección 20. Los hombres son distintos a las mujeres
- Lección 21. Especies e individuos. Semejanzas y diferencias
- Lección 22. Las oportunidades para mujeres y hombres deben ser las mismas
- Lección 23. El tabaco y el alcohol dañan la salud
- Lección 24. La diversidad humana

Como puede apreciarse, en este grado el tema de la sexualidad se inscribe en el estudio de los rasgos que caracterizan a la especie humana y en el cual se destaca la tensión entre la igualdad y la diferencia. En las lecciones 19 y 29 se proporciona información relativa al funcionamiento del aparato sexual femenino y masculino, respectivamente. En cada lección se sugiere elaborar un modelo que represente a cada uno de estos aparatos. Una vez que los alumnos han podido apreciar las singularidades biológicas de cada sexo, abordan, en la lección siguiente, la diversidad como una constante del mundo natural. En ella se hace referencia a la variabilidad que existe al interior de las especies animales y vegetales, y se señala que esta característica también se presenta en la especie *homo sapiens*.

En la lección 22 se analiza la manera en que las diferencias biológicas entre hombres y mujeres se han utilizado para justificar diversas situaciones de desigualdad social y se proporcionan ejemplos sobre la creciente presencia de las mujeres en actividades que antes estuvieron destinadas a los hombres. Además, se pone en cuestión la idea de que ciertas tareas sólo puedan ser realizadas por hombres o por mujeres. La lección 23 aborda al alcoholismo y al tabaquismo como dos de las

adicciones más comunes y sus efectos en la salud de hombres y mujeres. En la lección 24 se hace una recuperación de lo estudiado en las lecciones anteriores a través de la elaboración de esquemas o mapas conceptuales, la observación de cambios experimentados en el propio cuerpo y la discusión a partir de preguntas sobre el papel de hombres y mujeres en la sociedad y sobre las adicciones.

De acuerdo con la descripción anterior, se puede afirmar que la sexualidad humana es un tema que abre la oportunidad de abordar contenidos éticos relacionados con el respeto a la dignidad de las personas, la igualdad de hombres y mujeres ante la ley y en cuanto a su derecho para acceder a las mismas oportunidades para estudiar y trabajar, la responsabilidad de niños y niñas por conocer y cuidar su salud, y el respeto a las diferencias que pueden existir en la aparición de los caracteres sexuales secundarios.

Conviene destacar las fotografías de las páginas 94 y 100 en las que se presenta a un niño elaborando el modelo del aparato reproductor femenino y a una niña construyendo el correspondiente al masculino. De este modo, a nivel gráfico también interesa mostrar que el conocimiento sobre la estructura y funcionamiento de estos aparatos compete tanto a niños como a niñas.

La diversidad humana, y en particular la sexualidad, abre la posibilidad de una reflexión profunda sobre algunas condiciones indispensables para la vida democrática: la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres, la responsabilidad en la construcción de relaciones equitativas y de opciones para la realización personal, la búsqueda de explicaciones racionales sobre las diferencias entre los seres humanos y el papel de las leyes para garantizar las condiciones de igualdad.

¿Qué sucede con el papel y las relaciones entre maestros y alumnos?

Durante el auge de la crítica al autoritarismo escolar proliferaron los análisis respecto de lo que los maestros debían dejar de hacer para superar la asimetría prevaleciente en su relación con los alumnos. De este modo, algunos autores postularon la necesidad de que los maestros compartieran con los alumnos todas las decisiones que afectaban a estos últimos, incluyendo los contenidos a tratar y las formas de abordarlos.

Las teorías de la reproducción y la resistencia, a las que ya se ha hecho referencia, constituyeron los baluartes desde los cuales la tarea de los maestros se concebía como una oscura y velada forma de perpetrar las desigualdades sociales prevalecientes en la sociedad en su conjunto. Este paradigma, predominante en la década de los ochenta (Tedesco, 1989), perdura en nuestros días mediante los resabios de la crítica reproductivista a la labor ideologizadora de la escuela que atribuyó a la categoría del currículum oculto un sentido predominantemente negativo. Evidentemente, desde esta perspectiva, los valores formaban parte de la ideología y no había posibilidad de discriminar sus contenidos y orientaciones.

No obstante, la difusión de estas perspectivas no llegaron a formular propuestas didácticas que mostraran la manera en que los maestros debían proceder para trabajar con los alumnos de una manera no reproductora y desideologizada. Si bien es cierto que en el contexto latinoamericano se comenzó a hablar de antdidácticas o de didácticas críticas (Barco, 1975; Pansza, *et al.*, 1986), se dejaban sin resolver un conjunto de imperativos didácticos o se subsanaban con recursos ya existentes en este campo. El desbalance entre las dimensiones de la crítica y la propuesta constituyó un rasgo permanente.

De esta manera, cuando se comenzó a hablar de la necesidad de democratizar las prácticas de enseñanza surgieron múltiples malentendidos sobre lo que dicha democratización podría significar en términos concretos. Disminuir, compartir o nulificar la autoridad del maestro fue una de las interpretaciones más generalizadas (Glazman, 1986; Reyes, 1985). Por otra parte, el papel de las escuelas en su conjunto, y de manera específica las que atendían a la población menor de edad, se restringió al de un mal necesario: los alumnos constituyeron una población cautiva, el último eslabón de la cadena del poder del Estado.

Desde otras perspectivas, particularmente desde algunos hallazgos de la investigación cualitativa, se revaloró la autoridad de los maestros, institucionalmente sancionada, y se evaluaron las limitaciones del *laissez faire* en los alumnos (Boostrom, 1991; Waller, 1967). Actualmente se reconoce que la autoridad y dirección de los maestros en su labor de enseñar no excluye la posibilidad de generar un clima democrático con los alumnos, ni se opone a una clara y explícita intención de formar sujetos democráticos. Algunos estudios permiten apreciar que el establecimiento de acuerdos colectivos y la participación de los alumnos en las decisiones que los maestros adoptan sobre las actividades es más

frecuente de lo que se imaginan los detractores de las escuelas públicas a las que tipifican como irremediabilmente tradicionales y autoritarias (Luna, 1997).

Cerca de este final de milenio existe una tendencia en el ámbito educativo a mirar retrospectivamente a las escuelas, principalmente en sus niveles elementales. Se desarrolla así una valoración de los maestros y de la enseñanza como una actividad eminentemente humana y que equilibra la balanza frente al aprendizaje que se ha planteado como una ardua tarea que los educados desarrollan a pesar y contra los maestros. Savater ha dicho a este respecto: "Porque lo propio del hombre no es tanto el mero aprender como el aprender de otros hombres, ser enseñado por ellos. Nuestro maestro no es el mundo, las cosas, los sucesos naturales, ni siquiera ese conjunto de técnicas rituales que llamamos 'cultura', sino la vinculación intersubjetiva con otras conciencias." (Savater, 1997: 35).

Y si volvemos a nuestro ejemplo del libro de Ciencias Naturales, no es la estructura y funcionamiento del aparato reproductor femenino y masculino lo que contribuirá a hacer más equitativas las relaciones entre los hombres y las mujeres, sino los valores y actitudes que ante la sexualidad se desarrollan en los educandos. Tales valores y actitudes no pueden prescindir de la mediación magisterial, es decir humana, para generar sujetos responsables y libres en el ejercicio de su sexualidad.

Líneas arriba se hizo referencia a las posibilidades que ofrece el actual currículum de educación básica. Para que su desarrollo en manos de los maestros pueda abrir paso a la formación ética que en él se tiene contemplada es necesario que los maestros tengan una idea clara de la existencia de contenidos éticos al interior de cada asignatura, así como la posibilidad de vincularlos con las situaciones que son de interés para los alumnos. Como se vio anteriormente, los contenidos referidos a valores democráticos pueden consistir en conocimientos, habilidades o actitudes, por lo que los maestros tendrán que identificar hacia cuál de estos tres componentes se inclina el contenido programático en cuestión y en qué casos es posible articular los otros dos. Lo anterior, con la finalidad de evitar a toda costa que la formación ética sea un trabajo aparte del que se realiza con las asignaturas del plan de estudios. De esta manera, los maestros pondrían en marcha el potencial ético del currículum de educación básica.

Los maestros precisan desarrollar, asimismo, su capacidad para aprehender situaciones cotidianas de la convivencia escolar para emplearlas como

un recurso que permita a los alumnos reflexionar sobre sus propios comportamientos. Interesa que en el análisis de estas experiencias los alumnos puedan sentirse interpelados en su sentido de justicia, igualdad, tolerancia, respeto, responsabilidad, reciprocidad y compromiso, y desde los cuestionamientos que ellos mismos hagan dar pauta a la incorporación y experimentación de otras formas de comunicación y relación.

Por otra parte, los maestros requieren desarrollar su sensibilidad para percibir las tensiones que surgen entre los valores de los alumnos y aquéllos que la escuela busca impulsar. Estas tensiones son importantes para generar procesos de autorreflexión y de búsqueda de fundamentos que permitan llevar a una “adopción” autónoma de los valores.

A medida que se reconoce a la formación democrática como un proceso que comprende conocimientos, habilidades y actitudes, las propuestas para la formación en valores democráticos procuran considerar las circunstancias en que tiene lugar la enseñanza y el trabajo que los maestros desarrollan, así como los recursos que necesitan poner en marcha para emprender una formación ciudadana y, más aún, una de corte democrático.

Tareas pendientes para una formación democrática permanente

A diferencia de otras áreas de conocimiento, en la educación básica la formación en valores democráticos cuenta con un escaso desarrollo de investigaciones que proporcionen suficiente información sobre las formas concretas que asume la formación ética de niños y jóvenes en el espacio escolar.

Por lo anterior, se requiere del desarrollo de investigaciones relativas a la dinámica cotidiana de la escuela y a los espacios de participación con que cuentan los alumnos, así como de un conocimiento profundo de los procesos a través de los cuales se constituyen como sujetos de decisiones, al interior de la escuela. Asimismo, se requiere del impulso a los maestros para que realicen un manejo flexible del currículum de educación básica, y que éste considere como legítimos los cambios que permanentemente introducen en el mismo, en particular de las actividades orientadas a la formación de valores democráticos.

Diversas investigaciones cualitativas han hecho referencia a procesos que tienen lugar en la escena cotidiana del aula, algunos de los

cuales invitan a la reflexión sobre los diversos ámbitos en los que se requiere la articulación de estrategias de formación cívica de corte democrático. De este modo, a continuación me referiré a algunas categorías que me parecen sugerentes para la formulación de propuestas para la formación democrática.

En primer término, traigo a colación la noción de acuerdos de trabajo que McDermott (1977) acuña para referirse a una dimensión de las relaciones entre maestros y alumnos que se establecen por y gracias a la convivencia diaria en el salón de clase, relaciones que expresan diversos niveles de confianza y de convergencia sobre el significado del trabajo escolar. Si bien los acuerdos a los que alude este autor no son explícitos y muchas veces ni intencionados, considero que esta categoría puede proporcionar elementos para comprender algunas de las herramientas que los maestros ponen en juego para constituirse como interlocutores de los alumnos, así como para enriquecer sus recursos para establecer acuerdos con los niños.

En segundo lugar, considero interesantes los planteamientos de autores como Erickson (1989), relativos al poder que los alumnos pueden ejercer, como grupo, sobre los maestros. Me parece que la posibilidad de trabajar con los alumnos a partir de esta fuerza que pueden llegar a tener en el aula y en la escuela puede aportar resultados interesantes para impulsar la creación de instancias de organización y autogestión para proyectos colectivos. Igualmente, creo que su uso para explorar los conflictos y las correlaciones de fuerza que pueden generarse al interior de un grupo escolar aportaría valiosos elementos para el diseño de estrategias más auténticas para experimentar formas de participación democráticas. Asimismo, permitiría identificar las herramientas que pueden servir a los maestros para fungir como asesores en las iniciativas de los alumnos.

Por último, quisiera mencionar el concepto de moralidad compartida (Hansen, 1992), concerniente a la construcción colectiva, de maestros y alumnos, de un conjunto de criterios relativos a los comportamientos que pueden considerarse justos, correctos y deseables que no siempre se explicitan como tales, sin embargo, conforme a los cuales se conducen los integrantes del grupo debido a su sentido de pertenencia al mismo. Hansen plantea que estos criterios se modifican constantemente en vista de que la moralidad es un proceso continuo.

Referencias bibliográficas

- Apple, Michael, *Ideology and curriculum*, Londres, Routledge and Kegan, Paul, 1979.
- , *Educación y poder*, Barcelona, Paidós, 1987.
- Boostrom, Robert, “The nature and functions of classroom rules”, en *Curriculum Inquiry*, núm. 21, año 2, 1991, pp. 193-216.
- Bourdieu, Pierre, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laíá, 1977.
- Barco, Susana, “Antididáctica o nueva didáctica”, en *Crisis en la didáctica. Aportes de teoría práctica de la educación*, Buenos Aires, Axis, 1975.
- Camps, Victoria, *Virtudes públicas*, Madrid, Espasa Calpe, Colección Austral, núm. 310, 1990.
- , *Los valores de la educación*, Madrid, Alauda Anaya, serie Hacer Reforma, 1996.
- Cortina, Adela, “La educación del hombre y del ciudadano”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 7, Biblioteca Virtual de la OEI, 1995, pp. 41-63.
- Durkheim, Emile, *La educación moral*, México, Colofón, 2ª edición, 1991.
- Erickson, Frederick, “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”, en *La investigación de la enseñanza*, vol. II, Wittrock, Merlin C. (comp.), Barcelona, Paidós Educador-MEC, 1989, pp. 195-301.
- Giroux, Henry A., “Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico”, en *Cuadernos Políticos* 44, México, Era, 1985, pp. 36-65.
- Glazman, Raquel (comp.), *La docencia: entre el autoritarismo y la igualdad*, México, SEP-El Caballito, 1986.
- Hansen, David T., “The Emergence of a Shared Morality in a Classroom”, en *Curriculum Inquiry* 22 (4), 1992, pp. 345-361.
- Levinson, Bradley A., “Moral Discourse and Student Rights: Historical and Cultural Horizons at a Mexican Secondary School”, ponencia presentada en el *V Simposio de Investigación Cualitativa*, Ciudad Juárez, Chihuahua, junio de 1996, Mimeo.
- Luna, María Eugenia, *Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula*, México, DIE/CINVESTAV/IPN, tesis DIE, núm. 21, 1997.
- McDermott, E.P., “Social Relations as Context for Learning in Schools”, *Harvard Educational Review*, año 2, núm. 47, 1977, pp. 198-213.
- Meneses, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*, México, Centro de Estudios Educativos, 1988.
- Merino, Mauricio, *La participación ciudadana en la democracia*, México, Instituto Federal Electoral, *Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática*, núm. 4, 1995.

- Palacios, Jesús, *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, Barcelona, Laia, 1978.
- Pansza, Margarita, Esther C. Pérez y Porfirio Morán, *Fundamentación de la didáctica*, México, Ediciones Gernika, 1986a.
- _____, *Operatividad de la didáctica*, México, Ediciones Gernika, 1986b.
- Pérez, Tapias, José Antonio, *Claves humanistas para una educación democrática*, Madrid, Alauda Anaya, serie Hacer Reforma, 1996.
- Reyes, Ramiro, “¿Es posible otro contrato escolar?”, en *Cero en conducta*, núm. 2, México, Educación y cambio, 1985, pp. 25-30.
- Savater, Fernando, *El valor de educar*, México, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, 1997.
- Secretaría de Educación Pública, *Plan y programas de estudio. Educación Primaria*, México, SEP, 1993a.
- _____, *Plan y programas de estudio. Educación Secundaria*, México, SEP, 1993b.
- _____, *Ciencias Naturales. Quinto grado*, México, SEP, 1998.
- Sotelo Inclán, Jesús, “La educación socialista”, en Solana, Fernando, Raúl Cardiel y Raúl Bolaños (coords.), *Historia de la educación pública en México*, México, FCE, 1997.
- Tedesco, Juan Carlos, “Los paradigmas de la investigación educativa”, en *Universidad Futura*, núm. 2, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 1989, pp. 3-16.
- Waller, Willard, *Sociology of Teaching*, Nueva York, John Wiley y Sons, Inc., 1967.
- White, Patricia, *Civic Virtues and Public Schooling*, Nueva York, Teachers College Press, 1996.

PROPUESTAS PARA LA FORMACIÓN DE VALORES CÍVICOS EN EDUCACIÓN

Olaff Efrén Rico Galeana

Una de las principales preocupaciones de las sociedades actuales es ofrecer a las nuevas generaciones una educación cívica de calidad que promueva aquellos *valores morales, sociales y políticos* que permitan reorientar y fortalecer la *convivencia democrática* entre los individuos, entre los ciudadanos y el Estado y entre los diversos grupos humanos: “Los valores en cuanto directrices para la conducta son los que dan a la vida humana, tanto individual como social, su sentido y finalidad. No puede concebirse una vida humana, realmente humana, sin ideales, sin una tabla de valores que la apoye. Explicar, justificar la vida implica siempre recurrir a una valoración. Se vive constantemente haciendo, formulando valoraciones”.¹

La sociedad deposita su confianza y optimismo en la escuela y el magisterio para formar a los niños y jóvenes basándose en los *ideales de individuo y de la sociedad* que ésta misma ha forjado, de los cuales se desprende un conjunto específico de valores morales y políticos hacia los cuales se orienta a los estudiantes, asumiendo la educación escolar una *parcialidad axiológica*: “Aspirar a un determinado tipo de persona, que se define como ejemplar, es lo que diferencia a la educación –un proceso consciente, más o menos institucionalizado, de transmisión de ideales y pautas de conducta– de la socialización y la mera instrucción”.²

¹ G. Escobar Valenzuela, *Ética*, México, McGraw-Hill, 1988, p. 85.

² Ignacio Sotelo, “Educación y democracia”, en *Volver a pensar la educación*, Madrid, Morata, 1995, p. 36.

Para Gutiérrez Espíndola, por ejemplo, la educación cívica en general es:

un medio para incidir *deliberadamente* en los procesos de formación de la cultura política en su sentido democrático. Es un proceso de formación de ciudadanía, en el más amplio sentido del término, orientado a promover valores y prácticas democráticos y a desarrollar capacidades cívicas en la población en general con vistas a favorecer una intervención lo más libre, racional y responsable posible por parte de la gente en el ámbito público y en particular en los asuntos políticos y electorales.³

Nótese el subrayado que utiliza para hacer hincapié en el sentido *deliberado* de la educación en su aspecto democrático, y cómo establece las características deseables a promover en el individuo en cuanto a su participación: libre, racional y responsable. Lo *deliberado*, indica precisamente una intencionalidad manifiesta tendente a la promoción de un tipo ideal de ciudadano.

Existe un consenso internacional (al menos en nuestro contexto) en la importancia de promover en los niños, jóvenes y ciudadanos una orientación hacia los principios, valores y actitudes democráticos, dado que un requisito inexorable para la defensa, fortalecimiento y desarrollo de la democracia en cualquier nación es contar con una educación cívica de calidad: “La democracia educa en defensa propia, educa para crear e inventar personas capaces de prolongar y de mejorar el juego democrático, ha señalado Savater recientemente ante el magisterio mexicano”.⁴

En México la educación básica se ha visto fortalecida gracias a las reformas educativas de principios de la década que permitieron, entre otras cosas, incrementar la duración de la enseñanza obligatoria a nueve años mediante el establecimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria, realizar un proyecto educativo que articula de manera más sistemática primaria y secundaria y, por lo tanto, renovar los contenidos y métodos de enseñanza.

En el caso particular del civismo en secundaria, éste se vio especialmente beneficiado gracias a su inclusión como asignatura para todo el

³ José Luis Gutiérrez Espíndola, “Cultura política y educación cívica”, en *Educación 2001*, núm. 36, mayo de 1998, p. 47.

⁴ *Uno más uno*, 24 de abril de 1997.

país dado que en una gran cantidad de planteles se encontraba inmerso dentro de lo que se denominaba como área de ciencias sociales.⁵

La ejecución del nuevo programa en secundaria ha generado importantes beneficios para la *cultura cívica* de los jóvenes del país, sin embargo, existen por lo menos dos aspectos pendientes para seguir fortaleciendo la calidad de los aprendizajes:

1. La *revisión de la estructura, enfoque y contenidos del programa* de la asignatura que permitan valorar y en su caso reorientar los aprendizajes que se están promoviendo en los millones de estudiantes del nivel secundaria que existen en nuestro país, a fin de propiciar un proceso de constante evaluación curricular que permita mantener actualizado el trabajo escolar.
2. El *apoyo metodológico* a los docentes que permita enfrentar las necesidades propias de su quehacer en el contexto del profesionalismo, creatividad y experiencia que el actual plan y programas de estudio, a diferencia del anterior, demanda del maestro, como se explicará más adelante.

En ese contexto, este trabajo se propone cubrir los siguientes *objetivos*:

1. Presentar un conjunto de *análisis y reflexiones* acerca de las ventajas y desventajas que en *formación de valores* presenta el actual programa de civismo en secundaria.
2. Elaborar algunas *sugerencias* para la *reorganización del programa* de la asignatura que posibilite enriquecer la formación de valores en las aulas.
3. Realizar una serie de *sugerencias metodológicas* para la formación de valores en el espacio escolar que permitan a los educadores promover una cultura cívica más sistemática, integral y significativa para los educandos.

Tales objetivos se establecen a partir de la hipótesis de que *no existe congruencia* entre los *propósitos axiológicos* del plan de estudios de secundaria y los *contenidos* que conforman los cursos de civis-

⁵ En el caso de las escuelas secundarias técnicas, la totalidad de las mismas antes de la implementación del actual plan de estudios trabajaba por áreas.

mo, lo cual genera una deficiente formación de valores en los jóvenes mexicanos.

Para tal efecto, a continuación se desarrollan los siguientes puntos:

1. Descripción del contexto curricular en el que se desenvuelve actualmente la enseñanza del civismo en secundaria.
2. Análisis de la estructura del programa de civismo en el ámbito de la formación de valores.
3. Sugerencias para la reestructuración del programa de civismo en términos tanto del tipo de alumno que se espera promover como en cuanto a aquellos temas que en formación de valores se podrían integrar para lograr una educación de mejor calidad.
4. Propuestas metodológicas para la formación de valores en secundaria.

Contexto curricular de la enseñanza del civismo en secundaria

La educación *secundaria* en México presenta como propósito esencial:

contribuir a elevar la calidad de la formación de los estudiantes que han terminado la educación primaria, mediante el fortalecimiento de aquellos contenidos que [...] integran los *conocimientos, las habilidades y los valores* que permiten a los estudiantes continuar su aprendizaje con un alto grado de independencia, dentro o fuera de la escuela; facilitan su incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo; coadyuvan a la solución de las demandas prácticas de la vida cotidiana y *estimulan la participación activa y reflexiva en las organizaciones sociales y en la vida política y cultural de la nación*.⁶

La propuesta educativa para secundaria anterior a la actual, vigente por alrededor de dos décadas, se caracterizaba por ser un proyecto en el que los objetivos, los contenidos y las actividades de aprendizaje se establecían de manera *rígida* y, en consecuencia, las posibilidades *metodológicas* para el profesor estaban *predeterminadas*, por lo que su trabajo se reducía propiamente a mediatizar mecánicamente lo ya esta-

⁶ *Plan y programas de estudio. Educación Básica. Secundaria*, SEP, 1997, p. 12. Los subrayados son de este documento.

blecido,⁷ en detrimento de la innovación y la creatividad pedagógicas, en tanto que los alumnos se veían condenados a recibir pasivamente aquello que el profesor exponía, y en mucho al margen de sus expectativas, intereses y contexto social debido a la concepción conductual que sobre el aprendizaje predominaba.

En contraste, el actual *proyecto curricular* se caracteriza por ser un sistema *abierto*, en donde se generan las condiciones para que el *docente* asuma un papel *relevante* en la definición de *métodos y actividades de aprendizaje* a partir de la *resignificación* del programa y por lo tanto de la reorganización, secuencia y dosificación de los contenidos⁸ de la asignatura, haciendo uso de su experiencia, preparación profesional y creatividad. Con ello, se busca tomar en cuenta las inquietudes de los alumnos y el contexto y coyunturas sociales, así como promover una corresponsabilidad con los *estudiantes* en la construcción de los aprendizajes, que asumen por su parte un *nuevo rol* de mayor dinamismo y compromiso educativos. El programa de la asignatura es considerado como una propuesta mínima de aprendizajes, por lo que es susceptible de que se enriquezca por el maestro para fortalecer la formación de los estudiantes.

Al respecto, César Coll señala que los currícula abiertos tienen “la doble ventaja de garantizar el respeto a los diferentes contextos de aplicación y de implicar creativamente al profesor en el desempeño de su actividad profesional; en contrapartida, no obstante, les resulta más difícil conseguir una relativa homogeneidad en el currículum para toda la población escolar, que puede ser deseable en el caso de la enseñanza obligatoria; y sobre todo, exige de los profesores *un esfuerzo y un nivel de formación muy superiores*, pues les reserva la tarea de elaborar sus propias *programaciones*”.⁹

A partir de diversos contactos con los docentes de la especialidad se puede constatar que, efectivamente, en la práctica la correcta interpretación y aplicación del programa de la asignatura ha brindado una flexibilidad valiosa para su quehacer, pero, asimismo, se ha traducido en un

⁷ Mecanización que se generaba no únicamente por las características del modelo programático, sino de las exigencias que en la práctica los docentes enfrentaban por parte de las autoridades escolares y supervisores.

⁸ Felipe Cruz M. y P. Cázares Barrios, *Una opción para el diseño de unidades didácticas*, México, SEP, DGEST, 1994.

⁹ César Coll, *Psicología y currículum*, Barcelona, Editorial Laia, 1989, p. 46. El subrayado es de este documento.

reto pedagógico interesante para aquellos comprometidos con la calidad educativa, y por tanto con la importancia de rebasar aquellas salidas reduccionistas que se basan, por ejemplo, en una aplicación simplista del programa y/o en la sustitución de todas las implicaciones y bondades pedagógicas del mismo, mediante el seguimiento frío y monótono de un libro de texto comercial. De esta manera, los retos actuales del docente se expresan en diversas necesidades y acciones entre las cuales se pueden destacar:

1. Un conocimiento profundo del plan y programas de estudio.
2. Claridad en las intenciones e implicaciones del enfoque de la asignatura en el proceso educativo.
3. Definición de contenidos alternativos para el enriquecimiento del programa y la formación de los adolescentes.
4. Mayor dominio de los temas propios de la asignatura, que abarcan diversas áreas disciplinarias.
5. Innovación de procedimientos metodológicos acordes con el enfoque y naturaleza de la asignatura.
6. Elaboración de un programa didáctico en el que converjan de manera congruente y armónica los puntos anteriores, expresados fundamentalmente en las actividades de enseñanza-aprendizaje diseñadas por el docente para ser ejecutadas en el aula.

El programa de civismo y la formación de valores

Todo aquel que está interesado en las ciencias sociales no puede dejar de maravillarse por los grandes avances culturales de la época clásica griega, tomando en cuenta tanto el contexto histórico en que se desarrollaron como las bases fundamentales que obsequiaron a la humanidad para poder seguir innovando –dentro de lo social– instituciones e ideas generadoras de condiciones propicias para la dignificación del género humano, la libertad y la igualdad, favoreciendo el desarrollo de las potencialidades de los individuos. La *polis* griega representa el punto de partida de lo que Savater ha denominado la *revolución democrática* que consiste, en sus propias palabras:

en convertir a los individuos en portadores del sentido político de la sociedad. Sirve de cimiento y aliento, por tanto, de la revolución filosófica,

que estriba también en convertir a los individuos en portadores del sentido racional de la realidad. Y confluyen ambas transformaciones radicales en el acuñamiento de *sujetos*, es decir, protagonistas de acciones significativas, no meros repetidores de tradiciones de fundamento metahumano ni encarnaciones episódicas de un orden inmutable que no puede ser cuestionado [...] (sujetos) que no se dedican a profetizar, dar órdenes o guardar silencio sino que *discuten* y, lo que es aún más importante, *discuten de igual a igual*.¹⁰

Los procesos históricos y culturales que han caracterizado a las civilizaciones permiten afirmar que los individuos no siempre han sido vistos ni se han visto a sí mismos –y no es una exageración– como seres humanos, en toda la extensión de la palabra, debido a las concepciones e impedimentos socialmente existentes para la plena realización de su *ser individual*, es decir, su *libertad*: la *expresión de su potencialidad intelectual, emocional y sensitiva*,¹¹ lo cual se puede evidenciar lamentablemente todavía en la actualidad con sólo mirar hacia otras culturas y latitudes. Las diferentes etapas de la humanidad pueden ser analizadas, por lo tanto, en función de los avances y retrocesos en pos de *la libertad*, condición *sine qua non* para la existencia plena de *individuos*.

A eso se refiere el autor cuando habla de la importancia de la democracia y el *acuñamiento de sujetos*, es decir, de la posibilidad de que los individuos *sean*, así, subrayado, es decir, rebasen la calidad de individuos de segunda, sometidos por el poder de las creencias, la tradición, los dogmas y los mitos; promotores recurrentes a lo largo de la historia de condiciones infrahumanas en que por muchos siglos –si no es que la mayoría– tuvieron y aún hoy tienen que subsistir.

De esta fundamental institución, la *polis*, se derivó posteriormente el término *civitas*, utilizado por los romanos para traducir aquella noción de los helenos, y más concretamente utilizaban el término *civis* para referirse precisamente a los individuos habitantes de la *civitas*. Es en ese sentido que *civismo* está fundamentalmente ligado en sus raíces a los *civis*, quienes organizados políticamente establecían la *civitas*.

Actualmente, la *educación cívica* dentro del ámbito escolar mantiene ese espíritu en torno a los individuos y a su vínculo con *la cosa*

¹⁰ Fernando Savater, *Diccionario Filosófico*, México, Planeta, 1996, p. 79.

¹¹ Erich Fromm, *El miedo a la libertad*, México, Paidós, 1992, p. 23.

pública, definiendo qué valores y conocimientos fundamentalmente morales y políticos son los que han de permitir favorecer, mediante el trabajo pedagógico, el *tipo ideal de individuos* para las sociedades modernas, entendiendo lo político en el sentido amplio y tradicional de aquello que nos une a todos, es decir, lo que está más allá de lo privado, condición propia de la naturaleza humana. A ello se refería Aristóteles cuando señalaba que el hombre está ligado inexorablemente a la *polis* (es decir, a la ciudad), a lo público: *resulta manifiesto que la ciudad es una de las cosas que existen por naturaleza, y que el hombre es por naturaleza un animal político*.¹²

En México la educación cívica en el nivel básico contempla contenidos fundamentalmente de carácter social, moral, político, jurídico e histórico, tanto en educación primaria como en secundaria, a partir de los cuales se busca la formación de una cultura cívica en los estudiantes capaz de atender las necesidades del México contemporáneo. En primaria se concibe a la educación cívica como:

el proceso a través del cual se promueve el conocimiento y la comprensión del conjunto de normas que regulan la vida social y la formación de valores y actitudes que permiten al individuo integrarse a la sociedad y participar en su mejoramiento [...] México vive un proceso de transformación en el que se fortalecen la vigencia de los derechos humanos, la democracia, el Estado de derecho y la pluralidad política; asimismo, se diversifican las organizaciones y los mecanismos de participación de los ciudadanos.¹³

La continuidad y el fortalecimiento de ese proceso requiere, como tarea de la educación básica, desarrollar en el alumno las actitudes y los valores que lo doten de bases firmes para ser un ciudadano conocedor de sus derechos y de los de los demás, responsable en el cumplimiento de sus obligaciones, libre, cooperativo y tolerante; es decir, un ciudadano capacitado para participar en la democracia [...] es necesario que el carácter global de la formación cívica tenga un referente organizado y orientaciones claras, para evitar el riesgo de que la formación se diluya y se realice en forma ocasional.¹⁴

¹² Aristóteles, *Ética Nicomaquea/Política*, México, Porrúa, 1976, p. 158.

¹³ SEP, *Plan y programas de estudio de educación básica primaria*, 1993, México, SEP, p. 125.

¹⁴ *Ibid.* Los subrayados son de este documento.

En el caso de secundaria, a lo largo del plan de estudios es posible realizar un seguimiento de la manera en que desde lo curricular se van organizando, jerarquizando y definiendo las intenciones en torno a lo axiológico. En los contenidos de los dos grados de civismo encontramos cuatro puntos esenciales para ello: dos del plan de estudios en general, a saber: a) el propósito esencial de la secundaria, y b) las prioridades del plan de estudios. Los dos restantes forman parte del enfoque del propio programa de la asignatura: c) el propósito general de éste, y d) el aspecto de formación de valores.

Antes de continuar vale la pena señalar dos *consideraciones* básicas que nos sirvan de referente para el análisis de lo que aquí nos interesa:

1. Un programa de cualquier asignatura, en el ámbito educativo formal, debe ser establecido a partir de su función curricular en un marco mayor como es, por lo menos, el plan de estudios del nivel educativo correspondiente. Es decir, la intención de promover mediante la práctica docente los aprendizajes y formación específicos de una asignatura no se remite únicamente a la importancia de cubrir los propósitos de ésta de manera aislada, sino que su valor reside en su función de coadyuvar a la realización de los propósitos educativos generales de la modalidad educativa en que se encuentra inmerso. Por lo tanto, *cada asignatura tiene una función específica que cubrir en el currículum, más allá de sus intenciones particulares, y*
2. Los *contenidos* específicos de todo programa deben ser definidos y organizados a fin de que su desarrollo en el aula permita la consecución de los *propósitos* que se han establecido en el mismo; es decir, el conjunto de conocimientos, habilidades y valores que se busca promover en el educando.

Con base en las anteriores consideraciones, analicemos a continuación la manera en que cada uno de los cuatro puntos mencionados está vinculado con la formación valoral, y la manera en que se van interrelacionando.

En el *propósito esencial* del plan de estudios, que ya se ha presentado anteriormente, se establece de manera general la intención de fortalecer aquellos conocimientos, habilidades y *valores que permiten* a los estudiantes continuar su *aprendizaje* con un alto grado de independencia, dentro o fuera de la escuela, facilitan su *incorporación* productiva y

flexible *al mundo del trabajo*; coadyuvan a la solución de las *demandas prácticas de la vida cotidiana* y estimulan la *participación* activa y reflexiva en las organizaciones sociales y *en la vida política y cultural* de la nación.

Por otra parte, en las *prioridades* del documento se define la intención de que los estudiantes adquieran mejores elementos para *participar en relaciones sociales regidas por los valores de la legalidad, el respeto a los derechos, la responsabilidad personal y el aprecio y defensa de la soberanía nacional*.

En el ámbito particular de los *programas* de la asignatura de civismo, se pretende coadyuvar a la concreción de tales intenciones educativas a través de su *propósito* particular, establecido en el *enfoque*, y que consiste en ofrecer a los alumnos:

las bases de información y orientación sobre sus derechos y responsabilidades, relacionados con su condición actual de adolescentes y también con su futura actuación ciudadana. Los contenidos [...] persiguen que los estudiantes hagan propios algunos valores sociales bien definidos: *la legalidad y el respeto a los derechos humanos fundamentales, la libertad y la responsabilidad personales, la tolerancia y la igualdad de las personas ante las leyes, la democracia como forma de vida*.¹⁵

El segundo componente relevante dentro del enfoque es el *aspecto de formación de valores* a partir del cual, junto con otros tres, teóricamente se establecen las bases para la definición de los contenidos de los dos grados. Este aspecto señala que en él:

se agrupan los *valores y actitudes* que deben formarse en los alumnos a lo largo de la educación básica. Se busca que los alumnos comprendan y asuman *como principios de sus acciones y de su relación con los demás*, los valores derivados de la condición humana y de la vida en sociedad, aquellos *que la humanidad ha creado y consagrado* como producto de su historia: *respeto y aprecio por la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, solidaridad, tolerancia, apego a la verdad*.¹⁶

Al margen de la congruencia entre los cuatro elementos hasta aquí señalados, la pregunta fundamental ahora es: ¿Los contenidos axiológicos

¹⁵ *Ibid.*, p. 127. El subrayado es nuestro.

¹⁶ *Op. cit.*, p. 123. El subrayado es nuestro.

que integran los dos programas de civismo para primero y segundo grados de secundaria recuperan, en función de las consideraciones antes mencionadas, las intenciones y componentes de los cuatro elementos anteriores? La respuesta es que no. Veamos porqué.

Si bien las intenciones del plan de estudios y del enfoque de la asignatura presentan una importante y plausible preocupación por lograr una formación en los valores que se explicitan, una cantidad importante de éstos o no se recuperan en los contenidos de las unidades programáticas, o bien se recuperan de manera parcial, lo cual genera, como es evidente, deficiencias cualitativas y cuantitativas en la cultura cívica de los estudiantes. Veamos algunos ejemplos.

En el caso, por ejemplo, de la *tolerancia*, la *responsabilidad*, la *legalidad* y el *apego a la verdad*, que como hemos visto se proponen en el enfoque y/o en el aspecto de formación de valores, y/o en la prioridad del plan de estudios, *desaparecen* totalmente de los contenidos programáticos.

Por otro lado, dentro de aquellos que se recuperan de manera *insuficiente* destacan por su relevancia para la formación de los estudiantes:

- a) La *libertad*, en primerísimo lugar, que se propone en el aspecto de formación de valores, y que únicamente es planteada para su estudio desde el ámbito jurídico, en detrimento de su importancia ética, *conditio sine qua non* para la formación y reflexión moral de los estudiantes, y para comprender el desarrollo histórico cultural de la democracia *lato sensu*, es decir, no circunscrita únicamente a la dimensión política de la misma.¹⁷
- b) La *democracia como forma de vida*, establecida –con evidente razón– como valor esencial para la formación del adolescente en el enfoque, y que únicamente es presentada de manera indirecta y por lo tanto insuficiente para su tratamiento como un subtema del *derecho a la educación* en el primer grado.
- c) La *dignidad humana* y la *justicia*, presentes en el aspecto de formación de valores, que no son explicitadas como contenido concreto y que, como es evidente, resultan de especial importancia cívica.

¹⁷ Es decir, la democracia que va más allá de la lucha por el poder, los procesos electorales, la elección y el control de los gobernantes, etc., ciertamente fundamentales dentro de la *cultura política democrática*, pero insuficientes para una *cultura democrática*.

Además del análisis anterior, se pueden mencionar como los grandes valores excluidos en todo el proyecto educativo a la *pluralidad*, la *disidencia* y el *diálogo*, fundamentales para la formación de la cultura democrática.

En *conclusión*, el actual programa de civismo para la educación secundaria representa un esfuerzo importante para la formación de valores de sus estudiantes en términos de los propósitos axiológicos de carácter moral, democrático y político que se propone, pero que en términos de organización son *incongruentes con los contenidos* que propone para su consecución: son insuficientes.

Este breve análisis puede ser útil para el maestro de civismo en secundaria a fin de conocer las bondades y defectos del programa que orienta su práctica de manera más cercana y estar en posibilidad de actuar en consecuencia, en el marco de las necesidades y acciones del docente que se han comentado en el apartado anterior, y de entre las cuales en este momento se puede recuperar la referida a la *definición de contenidos alternativos* para el enriquecimiento del programa y la formación de los adolescentes, vinculado al siguiente tema.

Cabe mencionar, asimismo, que la intención de estos análisis y reflexiones y de las sugerencias que se presentan más adelante, como se ha señalado al principio, pretenden además contribuir a la discusión y formulación de propuestas para una *revisión del programa* que permita establecer referentes para su fortalecimiento por parte de las autoridades competentes.

Propuestas para la reorganización del programa de civismo

Como se ha señalado, ofrecer algunas sugerencias para la reorientación y enriquecimiento del programa de la asignatura de Civismo en secundaria cobra relevancia en tanto que permite, por una parte, apoyar el trabajo didáctico que desempeña el maestro de secundaria, dadas las necesidades propias de su práctica docente en el marco de la actual propuesta curricular, y también genera posibilidades de cambio para la reorientación de la formación cívica de los adolescentes mexicanos.

En ese sentido, en este apartado se pretende desarrollar algunas *sugerencias generales* para la reorganización del programa que posibilite enriquecer la formación de valores en la escuela. Para ello, primero se comenta en torno de las características deseables en el tipo de individuo

a promover mediante la acción educativa. En un segundo momento, se establecen algunos planteamientos dirigidos hacia el ámbito de los contenidos que pueden estar fortaleciendo la calidad de los aprendizajes en el aula.

El tipo de individuo

Enriquecer y orientar el tipo de formación cívica que se busca generar en educación secundaria implica contemplar al menos los siguientes puntos hacia los cuales dirigir el *ethos* del adolescente a fin de enriquecer las intenciones del programa de la asignatura:

1. Desde lo moral y lo político se debe establecer como aspecto fundamental la formación de *autonomía* en el estudiante (de *autos*, uno mismo, y *nomos*, ley), es decir, la posibilidad de actuar y decidir del individuo por sí mismo, en libertad, por propia convicción, no por imposición.¹⁸
2. La formación de una *cultura democrática*, que contempla a la democracia, sus principios y valores *lato sensu*, es decir, en sus dimensiones política, social e interpersonal, de manera interrelacionada e interdependiente.
3. La *conciencia cívico/histórica*, que permite al sujeto valorar y reconocer el contexto del desarrollo del progreso moral y político de las civilizaciones.
4. La *habilidad crítica*, que permite al individuo un acercamiento más objetivo con su entorno, identificando con profundidad los nexos causales de los fenómenos propios de lo cívico.¹⁹
5. La *capacidad de razonamiento*, que observa, abstrae, deduce, argumenta y concluye lógicamente,²⁰ y
6. La *confianza y aprecio* en y de su persona.

¹⁸ La autonomía es posible dentro de un mundo de exigencias de normas sociales y jurídicas. El verdadero acto moral implica la libertad del individuo para obrar de acuerdo con su conciencia, con su autonomía, señala Francisco Larroyo, citado por Escobar, *op. cit.*, p. 109.

¹⁹ Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI, 1978, p. 101.

²⁰ Fernando Savater, *El valor de educar*, México, IEESA, 1997, p. 145. El autor señala además que una educación de este tipo en los alumnos, en el marco de la educación humanista, debe lograr, según Passmore, hacerlos que terminen por respetar los poderes de su propia mente y que confíen en ellos; que amplíe ese respeto y esa confianza a su capacidad de pensar acerca de la condición humana, de la situación conflictiva del hombre y de la vida social; proporcionar un

La reorganización de los contenidos

Para establecer nuevas opciones de organización del programa de la asignatura en términos de valores es necesario primero determinar cuál o cuáles de ellos han de ser los más relevantes. Se requiere de una jerarquización. En ese sentido, aquí se parte de atribuir a la *libertad* la calidad del valor más apreciado y, por lo tanto, el que debe servir como uno de los ejes principales para la instrumentación del trabajo educativo. Expliquemos porqué:

1. En gran medida, el progreso moral y político de las civilizaciones puede ser enfocado como la búsqueda de formas de organización y de relaciones más humanizadas en función de los grados de libertad y dignidad que se han otorgado al individuo, como se comentó al principio.
2. La moral no existe si no es a partir de la libertad en el individuo:

El hombre, al nacer, es el más desamparado de todos los animales. Su adaptación a la naturaleza se funda sobre todo en el proceso educativo y no en la determinación instintiva [...] La existencia humana empieza cuando el grado de fijación instintiva de la conducta es inferior a cierto límite; cuando la adaptación a la naturaleza deja de tener carácter coercitivo; cuando la manera de obrar ya no es fijada por mecanismos hereditarios [...] la existencia humana y la libertad son inseparables desde un principio [...] el hombre se ve obligado a elegir entre distintos cursos de acción [...] En lugar de una acción instintiva predeterminada, el hombre debe valorar mentalmente diversos tipos de conducta posibles; empieza a pensar.²¹

3. La democracia, nivel más alto en el desarrollo de la organización política, tiene como pilares e ideales fundamentales a la libertad y la igualdad:

La democracia no es una mera forma de participación política, sino que tiene también un contenido radical: crear una sociedad tal que todos sus miembros tengan igual posibilidad de realizar sus capacidades. El

conjunto de modelos funcionales que faciliten el análisis del mundo social en el cual vivimos y las condiciones en las cuales se encuentra el ser humano; crear un sentido de respeto por las capacidades y la humanidad del hombre como especie; dejar en el estudiante la idea de que la evolución humana es un proceso que no ha terminado.

²¹ Erich Fromm, *op. cit.*, pp. 50 y 51.

demócrata no puede limitarse tan sólo a defender la autonomía política de cada cual y de todos, sino que tiene también que instrumentar medidas oportunas que corrijan las desigualdades de fortuna producto del nacimiento, la habilidad o la desdicha, de modo que cualquiera pueda ver desarrollado y cumplido lo mejor de sí mismo.²²

4. La libertad, por lo tanto, se presenta como punto de partida sustancial para la existencia, definición, comprensión y reconocimiento de la importancia de los demás valores fundamentales como: la tolerancia (que implica reconocer la libertad de los demás, y por lo tanto su derecho a la diferencia), la pluralidad (como manifestación de la libertad de cada uno), la responsabilidad (que establece los límites para que la libertad no se vuelva contra el individuo mismo), la legalidad (que establece los límites de la libertad en el marco de la pluralidad), la disidencia (que expresa la libertad de disentir, y es un factor que dinamiza y orienta los procesos sociales), etcétera.
5. La autonomía que se busca generar en los individuos está sustentada en el principio de la libertad individual: *“La libertad no es la ausencia original de condicionamientos [...] sino la conquista de una autonomía simbólica por medio del aprendizaje que nos aclimata a innovaciones y elecciones sólo posibles dentro de la comunidad”*.²³

Por lo tanto, el concepto de *libertad* debe ser un elemento clave en la organización y desarrollo del programa de la asignatura. Es de tal importancia, que bien puede ser el tema de inicio del curso, y por lo tanto debe contar con un espacio específico en las unidades del programa y ser retomado de manera recurrente en los dos grados en función de los diversos temas que se van abordando.

De esta manera, al inicio del curso se pueden abordar los siguientes puntos, mismos que se podrán ir profundizando a lo largo de las unidades subsecuentes.

- a) La libertad y el desarrollo de las sociedades humanas.
- b) Libertad, moral y responsabilidad.

²² Fernando Savater, *op. cit.*, p. 87.

²³ *Ibid.*, p. 102.

- c) Libertad y democracia.
- d) Libertad y otros valores fundamentales.

Otro aspecto que por su importancia requiere de una atención y espacios específicos es el de la *democracia*, que permita retomar el tema de la libertad y favorecer que el alumno la identifique en su sentido amplio, abarcando las dimensiones política, social e interpersonal, es decir, auténticamente como toda una forma de vida, como un *método para la convivencia civilizada*, compuesto por un conjunto de principios y valores específicos que la sustentan y orientan. Para ello, se requiere definir temas y niveles de profundidad en los mismos, para evitar que se desarrollen de manera aislada; será necesario abordar los diversos valores que se han señalado anteriormente, teniendo siempre en cuenta el tipo ideal de individuo a promover, que ya se ha caracterizado. Al respecto Fromm señala:

La victoria sobre todas las formas de sistemas autoritarios será únicamente posible si la democracia no retrocede, asume la ofensiva y avanza para realizar su propio fin, tal como lo concibieron aquellos que lucharon por la libertad durante los últimos siglos. Triunfará sobre las fuerzas del nihilismo tan sólo si logra infundir en los hombres aquella fe que es la más fuerte de las que sea capaz el espíritu humano, la fe en la vida y en la verdad, la fe en la libertad, como realización activa y espontánea del yo individual.²⁴

Propuestas metodológicas para la formación de valores en secundaria

La importancia de los procesos metodológicos y didácticos es fundamental, dado que de éstos depende en gran medida la consecución o no de las intenciones educativas. En general, la formación de valores en la escuela secundaria puede plantearse a partir de dos grandes rubros que se complementan entre sí: los valores morales y los valores de la cultura democrática, ante los cuales, en primer instancia, el maestro debe ser un promotor para que los alumnos construyan sus propias valoraciones en la búsqueda de una autonomía de juicio y, por lo tanto, de acción.

²⁴ Erich Fromm, *op. cit.*, pp. 50 y 51.

la democracia no tiene como objetivo regenerar al hombre, sino *generarlo*: posibilitando institucionalmente el cumplimiento autónomo y sociable de su individualidad irreplicable. El hombre así generado puede ser bueno, malo o regular; extirpar esta ambigüedad moral de su destino no lo mejora sino que lo destruye. El día que la sociedad lograra que los hombres *tuvieran que ser* buenos, habrían dejado de *poder serlo*, señala Savater.²⁵

Algunos criterios para el tratamiento de ambos rubros pueden ser:

1. Establecer actividades didácticas que permitan conocer el *desarrollo temporal* de los valores: ¿cuándo surgen?, ¿bajo qué características y problemáticas sociales?, ¿cómo han cambiado?
2. Analizar su *vínculo axiológico*, es decir, con qué otros valores se relacionan y cómo se complementan entre sí.
3. Generar la *reflexión moral*, mediante los siguientes cuestionamientos, ante un problema o situación concreta:
 - a) ¿Cómo es o son las personas involucradas?; ¿qué motivos o intenciones pueden tener para actuar así?
 - b) ¿Estaban conscientes de lo que generarían sus actos?
 - c) ¿Las decisiones que tomaron han sido realizadas con un carácter voluntario?; ¿han afectado a terceros?
 - d) ¿Existen otras opciones que pudiese haber elegido?; ¿eran más convenientes?; ¿tú, cuál habrías elegido y por qué?
 - e) ¿Qué valores se pueden identificar como subyacentes en esta problemática?
 - f) ¿De qué manera los involucrados otorgan mayor o menor importancia a cada uno éstos?; ¿tú, que valor darías a cada uno de ellos?
 - g) ¿Han actuado los personajes con responsabilidad?
 - h) ¿Qué conclusiones y aprendizajes podemos obtener?
4. Este tipo de reflexiones deben realizarse preferentemente a partir de sucesos reales, de la vida escolar, social o familiar de los alumnos, o en el contexto de la coyuntura social nacional e internacional.
5. Comprender la democracia de manera más integral requiere no sólo presentar a los alumnos una definición de la misma, sino

²⁵ Fernando Savater, *op. cit.*, p. 94.

promover que conozcan su desarrollo histórico y, por lo tanto, las diferentes maneras en que los grupos humanos han organizado y definido sus sociedades y su organización política. Al respecto, Nietzsche ha señalado que *hay conceptos que tienen definición o historia*. Para revisar algunas etapas del desarrollo de la humanidad y comprender la importancia de la democracia, se pueden utilizar los siguientes cuestionamientos:

- a) ¿Qué tipo de autoridad y de poder existe en ese momento?; ¿cómo se legitiman?; ¿quién o quiénes deciden el destino de las sociedades?; ¿en base a qué?
 - b) ¿Qué tipo de leyes existen y de dónde proceden?; ¿qué valores las sustentan?
 - c) ¿Tales valores mantienen su vigencia?; ¿por qué?
 - d) ¿Qué valor se otorga a los individuos?
 - e) ¿En qué condiciones se desarrolla la vida cotidiana de éstos?
 - f) ¿Qué tipo de educación pudieron haber recibido?
 - g) En general, ¿qué visión del mundo predomina en esa cultura?
6. Siguiendo con estas ideas, un punto relevante debe ser revisar constantemente las relaciones que se dan entre la libertad y el poder, en tanto términos antitéticos: “en las relaciones entre dos personas, cuando se extiende el poder (se entiende el poder de mandar o impedir) de una disminuye la libertad en sentido negativo de la otra y viceversa”,²⁶ señala Bobbio, lo cual es aplicable también a las relaciones entre gobernantes y gobernados.
7. Finalmente, como ya se ha planteado, la democracia también debe ser estudiada de tal manera que permita englobar e interrelacionar conceptos fundamentales para la educación cívica como la libertad, la legalidad, los derechos humanos, la elección de gobernantes, el control ciudadano sobre los actos de autoridad, el valor de la oposición y la pluralidad, la tolerancia y la responsabilidad. Una concepción que visualice a la democracia en los ámbitos jurídico, político y social, y como una creación histórica cultural de la humanidad en la búsqueda por construir condiciones sociales e institucionales propicias para que los individuos desarrollen

²⁶ Norberto Bobbio, *Liberalismo y democracia*, México, FCE, 1989, p. 21.

todas sus potencialidades en un marco de justicia y dignidad. Únicamente bajo esa perspectiva se puede hablar de una verdadera *cultura democrática*, es decir, una forma de ser, pensar, valorar e innovar la vida en sociedad orientada hacia la convivencia pacífica y el respeto a la diferencia, siempre en el marco de y para la libertad.

PROMOCIÓN DE FORMAS DEMOCRÁTICAS DE GESTIÓN EN ESCUELAS PRIMARIAS. ANÁLISIS DE DOS EXPERIENCIAS

Silvia L. Conde Flores

Introducción

La reforma educativa de 1993 regresó a las aulas el civismo, y a través de los lineamientos de la política educativa latinoamericana se invita a los Estados de la región a formar una moderna ciudadanía con acceso a los códigos culturales de la modernidad, que integre los valores de la productividad y la competitividad, con la capacidad de participar de manera democrática en su sociedad (CEPAL, 1992), que conozca cómo funciona su gobierno, consciente de sus derechos y respetuosa de los derechos de los demás, con una sólida identidad nacional y capaz de respetar la pluriculturalidad.

Con ello, una vez más las escuelas son reconocidas como las instituciones idóneas para formar ciudadanos, así como para brindar a los niños y jóvenes una educación cívica. Si centramos la atención en las escuelas primarias, podríamos decir que efectivamente se forman personas con una cultura política democrática, entre las cuales se cuentan tanto los adultos ciudadanos (maestros, padres de familia) como los niños y las niñas que aún no son ciudadanos, pero quienes en el ejercicio de sus derechos y responsabilidades y a través de la sistemática participación, pueden ir desarrollando disposiciones éticas y habilidades sociales vinculadas con la formación ciudadana.

Dos son los espacios escolares en los que tiene lugar esta tarea: el curricular, es decir, la asignatura llamada educación cívica o civismo, el resto de las materias en las que se desarrollan otros contenidos afines así como las líneas transversales de valores, derechos humanos o democracia; y el cotidiano, o currículum implícito, es decir, las pautas de interacción, las formas organizativas, la gestión institucional y los procesos micropolíticos del proceso educativo, los cuales tienen una fuerza formativa, al igual que los contenidos expresamente incluidos en el currículum.

Me centro en este segundo espacio formativo, en cuyo marco analizo el proceso de construcción colegiada de formas democráticas de gestión escolar, las cuales sirven como contexto institucional para la formación cívica de alumnos, maestros, directivos y padres de familia de escuelas primarias. El interés por explorar el aporte de la gestión escolar a la formación cívica se sustenta en la premisa de que los adultos-ciudadanos que están involucrados en una escuela no poseen necesariamente una cultura política democrática y en algunos casos no se asumen como sujetos de derechos. Mientras no adquieran esta cultura ni tomen conciencia de su condición de ciudadanos y de sujetos políticos, sus facultades para formar a otras personas en este sentido serán limitadas y, en todo caso, se verán reducidas al dictado de un compendio de leyes y procedimientos sin ningún referente real.

Para fortalecer su propia formación cívica, los maestros y directivos, como ciudadanos, necesitan participar en la construcción de su realidad social, vivir experiencias de ejercicio de su ciudadanía; como sujetos escolares, es posible favorecer la experiencia democrática a través de la organización y el gobierno de la escuela.

Las reflexiones que presento se sustentan en un estudio de casos concluido y en un proceso de intervención institucional en curso. El primero fue realizado de junio de 1995 a diciembre de 1997 en una escuela primaria de la ciudad de México. Este estudio permitió identificar las estructuras organizativas así como los rasgos de la gestión directiva y del trabajo docente que propician la participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones, en el establecimiento de reglas, en el manejo de los conflictos y en la organización del trabajo. Entre los principales factores que propician esta experiencia con rasgos democráticos se ubican el trabajo colegiado, la existencia y funcionamiento de un proyecto escolar que da unidad e identidad a la escuela, las asambleas de alumnos como gobierno del aula, el establecimiento de reglamentos de la misma y la organización de alumnos por comisiones (Conde, 1998).

En un segundo estudio exploró, en otra escala, el impacto de estos factores en la micropolítica de escuelas con características distintas al caso estudiado: en el marco de un programa estatal en una entidad del norte del país, en el cual se promueve en 58 zonas escolares de primaria la realización de proyectos sustentados en la autonomía escolar y la participación de los docentes y directivos, he incorporado al seguimiento el análisis de las condiciones subjetivas y objetivas que intervienen en el desarrollo de formas democráticas de gestión escolar.

Ambas experiencias ofrecen elementos para comprender cómo contribuye su participación a la formación de maestros y directivos como sujetos políticos en la toma de decisiones y en el fortalecimiento de la autonomía institucional. La comprensión de estos procesos permite apuntar líneas de reflexión para generar una formación cívica integral ya que suponemos que solamente quienes ejerzan su ciudadanía podrán ofrecer a los niños y a las niñas una educación cívica integral.

1. El lugar de la gestión escolar en la educación cívica

Estudiar el impacto de la gestión en la formación democrática de los alumnos tiene sentido cuando se concibe a la educación cívica como formación ética y política que persigue el desarrollo moral y la formación para la participación, es decir, se rompe con la visión restringida que ubica la educación cívica en una asignatura en la que se enseñan los contenidos formales de la democracia, la Constitución, los derechos humanos y la organización del Estado, y en la que se promueven valores y actitudes que aseguran la permanencia y cohesión de la sociedad.

Contrario a lo que dicta el sentido común, una educación cívica integral no debe tener como propósito principal la formación de ciudadanos, sino preferentemente la formación de los niños y adolescentes para que en su presente ejerzan sus derechos, participen en las decisiones que los afectan y resuelvan de manera democrática los conflictos en los que están involucrados, de tal manera que desarrollen, como niños y jóvenes, disposiciones éticas y políticas para su futura condición de ciudadanos. Esta formación requiere de una organización del aula y de la escuela que favorezca el ejercicio de la participación y la responsabilidad así como el desarrollo del espíritu crítico.

Las nuevas tendencias de la gestión escolar (Namo de Mello, 1993) incluyen entre sus planteamientos centrales algunos procesos y prácti-

cas estrechamente relacionados con formas democráticas de participar, tomar decisiones, ejercer la autoridad y resolver los problemas. Se habla del trabajo colegiado, del fortalecimiento de la autonomía institucional, de la necesidad de que las escuelas funcionen como unidad, de la transformación de la escuela desde dentro de ella, así como de la participación social.

En este sentido, resulta de especial importancia la elaboración y aplicación de proyectos escolares en los cuales los maestros participen en el análisis de lo que ocurre en su escuela y de manera autónoma tomen decisiones sobre su trabajo. Por otro lado, los enfoques de enseñanza vigentes plantean de manera precisa una nueva relación entre el maestro y los alumnos, y entre éstos y el objeto de conocimiento.

Estos lineamientos de gestión pedagógica exigen ciertas disposiciones éticas y habilidades sociales que durante décadas han estado adormecidas, como es el caso de la participación. Por diversas razones que van desde las deficiencias en la preparación hasta el centralismo en la toma de decisiones, los maestros no han participado realmente en la toma de decisiones y quizás por ello desconfían de las propuestas de participación colegiada y de cogestión como procesos viables para tomar decisiones, resolver problemas y ejercer, en suma, la autonomía institucional. Según palabras de los propios maestros, necesitan “acostumbrarse y aprender a participar, convencerse que ahora sí se va a tomar en cuenta su palabra”.

El enfoque participativo y colegiado de la gestión escolar genera un ambiente propicio a la configuración de la escuela como un mundo particular que ofrezca a los alumnos una experiencia de formación democrática, pero no es suficiente. Como lo indican los dos estudios que se reportan en este trabajo, es necesario movilizar una gran cantidad de procesos institucionales y disposiciones subjetivas para que la participación colegiada y la gestión escolar democrática sean una realidad.

2. Una escuela singular

El estudio de caso que se reporta en el documento “La construcción de prácticas escolares democráticas en una escuela primaria de la ciudad de México” (Conde, 1998) se realizó en una escuela privada, administrada por un sindicato. Desde sus orígenes, esta escuela organiza su trabajo en torno a un proyecto escolar basado en los principios de dirección

democrática y trabajo colectivo. Orientados por estos principios, los maestros han organizado el trabajo en el aula y en la escuela mediante estructuras que propician la participación amplia en la toma de decisiones así como el compromiso compartido en la realización de las tareas cotidianas. Esta escuela puede considerarse una organización con orientación democrática porque en ella se cruzan algunas prácticas como: 1) la definición de consensos y la discusión de los disensos; 2) la organización escolar y de aula participativas; 3) la configuración de estrategias docentes para la enseñanza de la democracia, y 4) la formación de una moral democrática en los sujetos escolares.

A nivel escuela, la comunidad educativa participa en los consejos técnicos escolares y de grado, así como en diversos tipos de asambleas. En estos órganos de decisión colectiva se toman las decisiones que la dirección ejecuta y coordina, es decir, se vive una experiencia de democracia directa y participativa. En el análisis de lo que ocurre en estos ámbitos de gestión se advierte la complejidad de la toma de decisiones participativa en un contexto micropolítico en el cual los conflictos se ventilan abiertamente y se expresan los antagonismos, al tiempo que se vive un proceso colegiado que busca la unidad y la identidad de la escuela sobre la base de consensos mínimos –pedagógicos, ideológicos y políticos– que en cierta medida dan coherencia a la experiencia educativa.

En la escala del aula, los alumnos participan a través de las asambleas del grupo, en las cuales resuelven sus conflictos, definen sus reglas, organizan el trabajo cotidiano en comisiones e incluso discuten con su profesor(a) las formas de conducir la clase. Esta experiencia de participación exige al maestro desarrollar conocimientos y estrategias para ofrecer a los alumnos elementos formativos consistentes.

En el ejercicio cotidiano del trabajo docente, en este contexto de participación, se advierte una tensión entre la enseñanza autoritaria y la enseñanza permisiva, además de que se reconocen las dificultades de desarrollo moral cognitivo de los alumnos en un proceso de formación de la autonomía, en el ejercicio del poder entre pares, en el proceso de legislar para sí mismos, así como en el proceso de cuestionar a la autoridad formal, encarnada particularmente en la figura del maestro.

En suma, este caso destaca la importancia de una gestión escolar y pedagógica que favorezca el desarrollo de experiencias de participación y responsabilidad en los alumnos y maestros, que dé respuestas democráticas a los conflictos y a los problemas de disciplina y que impulse

habilidades y actitudes como el diálogo, la tolerancia y la participación, entre otras. El proyecto escolar se presenta como articulador de este proceso.

a) *Un proyecto educativo democrático*

La experiencia de dicha escuela primaria aporta elementos para comprender cómo se construye un proyecto educativo con rasgos democráticos, particularmente en el interjuego entre los siguientes procesos:

- *Definición de consensos mínimos.* Ponerse de acuerdo en dos o tres cuestiones sustantivas que darán sentido a su trabajo: qué y cómo se va a enseñar, qué tipo de alumno se espera formar, para qué estamos trabajando en esta escuela.
- *Construcción de prácticas cotidianas.* Convertir los consensos formales en estructuras, en formas de trabajo que se presentan ante los nuevos maestros o los padres y alumnos de nuevo ingreso como las pautas de interacción y acción que dan identidad a la escuela.
- *Apropiación de las prácticas, los significados, los dichos y los hechos.* La recreación, momento en el cual tiene un lugar especial la emergencia de antagonismos, la ruptura de consensos y el conflicto, es un proceso en el que se puede consolidar lo instituido o bien redefinir y construir otras prácticas.

Algunos aspectos que se definen en dicha escuela de manera colegiada son los siguientes:

- *La concepción educativa:* En una escuela coexisten diferentes concepciones sobre cómo enseñar, las cuales han sido llamadas en su conjunto “ideología de la enseñanza” (Ball, 1989: 31). Cuando la escuela define la democracia como su misión, su para qué más allá de sus objetivos básicos, necesita que las prácticas de enseñanza de sus maestros tengan puntos de coincidencia que sustenten esta tarea y den identidad y continuidad a los procesos formativos. Estos consensos articulan la concepción educativa de la institución, en la que se expresa cómo se entiende la educación, el aprendizaje, el trabajo docente y la escuela misma, qué horizonte se vislumbra, cómo se mira el presente desde ese porvenir deseado y qué significados se dan a la realidad.

- **Visión de futuro e imaginario pedagógico:** Para definir un proyecto educativo democrático se requiere construir una visión de futuro a partir de las fantasías, deseos, esperanzas y utopías de los sujetos. Ante la insatisfacción de lo que la escuela es, de lo que ha hecho y de cómo lo ha hecho, los sujetos anticipan lo que quieren ser, y cuando existe el consenso necesario esta visión de futuro se convierte en el imaginario pedagógico orientador del quehacer educativo (*cf.* Magendzo, Abraham y Dueñas, 1993).
- **Definición política:** La escuela es un espacio político y en la experiencia del plantel estudiado esto se reconoce de manera explícita. En la enunciación política del proyecto educativo se clarifica el papel de la escuela en la construcción de la sociedad, el lugar de los sujetos escolares en este proceso, el control que los docentes tendrán sobre la situación escolar y sobre su propio trabajo, el manejo de la autoridad, el conflicto y la toma de decisiones y, en general, el tipo de relaciones sociales que se pretende configurar en la escuela. Al definir estos elementos se ejerce un poder, aunque sea democrático, se adoptan concepciones del mundo, se toman decisiones que afectan a un grupo y se busca configurar cierto orden colectivo (Bovero, 1985: 37; Peschard, 1995: 9). Además, se podrían dinamizar los procesos micropolíticos de la escuela –la participación, la lucha por el poder, los conflictos, las negociaciones, la formación de grupos y coaliciones– (Ball, 1989; Hargreaves, 1996) ya que se precisa concertar múltiples visiones de la realidad y prácticas de enseñanza en una concepción educativa. Éste es un terreno político porque se busca definir nuevos significados, constituir nuevos sujetos e identidades colectivas (Lechner, 1982; Martinic, 1984) y se alude a las fuerzas que mantienen o transforman el ordenamiento social (Rockwell, 1987: 224).
- **La definición de lo que se enseña:** En nuestro país existe un currículum oficial al que se le da un sentido local. La decisión de enseñar ciertos contenidos de cierta manera es parte del margen de acción de los docentes, de la autonomía que gozan al interior del aula. El proyecto educativo dibuja los criterios para tomar esta decisión como centro escolar.
- **La definición de la experiencia de la escolarización:** el carácter formativo de la organización. Además de los contenidos formales, en la escuela se aprende a estar en la escuela. La experiencia escolar está cargada de significados sobre la autoridad, el poder,

la justicia, por eso es relevante para los proyectos educativos democráticos vislumbrar la organización escolar y al interior del aula –la disposición física del mobiliario, el uso de los espacios, las pautas de interacción, la distribución de tareas, el uso de los tiempos, el tipo de interacciones, etc. La escuela puede propiciar el sentido democrático de lo que sabe influye en la formación de los sujetos, aunque sigan existiendo elementos implícitos.

- La organización de la escuela. Construir una experiencia educativa con rasgos democráticos relativamente congruentes y estables requiere la existencia de condiciones objetivas que no dejen a la voluntad de los sujetos su realización, pero a su vez lo suficientemente flexibles como para permitir su permanente reconstrucción a través de la imprescindible acción humana. Las estructuras organizativas centrales en una experiencia democrática son las relativas al gobierno de la escuela –particularmente las que favorecen la participación colegiada– y a la participación de los alumnos, a través de las cuales éstos aprendan los principios y valores de la democracia por medio de la vivencia cotidiana.

b) *Formas democráticas del trabajo docente*

En la escuela analizada se advierte que el maestro necesita desarrollar un conjunto de estrategias para construir en el aula un ambiente de participación así como para promover que los alumnos adquieran habilidades y valores de la democracia. Básicamente identifiqué dos funciones: la orientadora y la reguladora.

Los maestros orientan a los alumnos en el aprendizaje de la participación, de la toma de decisiones, de la resolución de conflictos y del ejercicio de un poder democrático, ya que no son aprendizajes que se adquieran de manera espontánea por participar en un contexto con estructura democrática. Algunos de los aspectos en los que se advierte un proceso intencionado y sistemático de orientación docente son los siguientes:

- Aprender a argumentar y a expresar opiniones.
- Aprender a participar a través de los canales y las formas legalmente establecidas.
- Aprender los procedimientos y funciones democráticos durante las asambleas o en el ejercicio de alguna comisión.

- Resolver los conflictos de manera democrática.
- Reconocer la facultad legislativa y aprender a legislar durante la elaboración de los reglamentos del salón.
- Aprender el sentido de la legalidad durante la aplicación de los reglamentos definidos por todos.
- Aprendizaje de la corresponsabilidad.
- Aprendizaje de la justicia.

En un contexto participativo, los alumnos ejercen poder con sus pares y ante los maestros y directivos. En el caso de escolares, parece necesario que el maestro propicie un proceso de regulación, ya sea del grupo, de algunos compañeros o de él mismo. En la escuela estudiada, la asamblea de alumnos se erige como tribunal: acusa, aporta pruebas y testimonios y sanciona, pero también concede la posibilidad de defensa, y la presencia del padre o la madre del acusado enfatiza la corresponsabilidad del alumno y del adulto. Compartir la autoridad es parte de una estrategia de formación democrática, ya que cuando los alumnos fijan las reglas, emiten una crítica en asamblea o ejercen su autoridad como comisionados del orden, contribuyen a establecer un equilibrio de poder en el salón.

Para que el poder compartido con los alumnos tenga un carácter democrático, éstos necesitan dominar los aspectos formales de la crítica y la acusación, valorar el reglamento como criterio de objetividad y legalidad, y valorar también el peso de la sanción social. Al igual que en los aprendizajes involucrados con la participación, en lo relativo al poder el maestro también tiene una función orientadora y, además, reguladora.

Por ejemplo, en un ambiente escolar democrático se espera que los alumnos ejerzan de manera responsable sus libertades de pensamiento y de expresión. Al usar la palabra en un proceso de toma de decisiones los alumnos comprenden que ésta tiene poder, un poder que no es naturalmente democrático ya que se puede utilizar para resolver cuentas personales, juzgar indebidamente a alguien o entorpecer un proceso justo de toma de decisiones.

La orientación docente y la autorregulación del grupo matizan el poder de la palabra porque destacan que ésta también entraña un compromiso y una responsabilidad. La palabra tiene fuerza, pero lo que se dice, compromete. El poder que se comparte tiende a configurarse como democrático cuando se prevén mecanismos para regularlo y evitar el traslado de un autoritarismo docente hacia un autoritarismo de alumnos.

Construir formas democráticas de ejercicio de la autoridad en el aula significa para los maestros compartir el poder, enseñar a sus alumnos a utilizarlo y a limitar el poder de los otros. Una educación democrática no puede eludir la educación para el ejercicio del poder.

Algunas de las tareas docentes para promover la democratización del poder se refieren a la legitimación moral de la autoridad formal de los alumnos; a la regulación de las prácticas de poder y autoridad del alumnado; a la promoción de la regulación entre pares y el control social, principalmente a través de la evaluación de actividades comunes, la sanción pública, el descrédito, el señalamiento del error y el rechazo por parte del grupo; al respeto a las reglas y al empleo del reglamento como criterio de autoridad y participación de los alumnos en la mediación en el manejo y resolución de conflictos. Algunas prácticas concretas de regulación del poder son las siguientes:

- Autorregulación, basada en la autonomía moral.
- Regulación “terapéutica”, generalmente impuesta por el profesor y consistente en un “castigo ejemplar”.
- Regulación a partir de la aplicación de las reglas.
- Regulación por medio de la sanción socialmente establecida.
- La regulación entre pares.

c) *De la escuela privada excepcional a la escuela pública*

El análisis de la experiencia de esta escuela privada del sur de la ciudad de México motivó nuevas investigaciones y permitió fundamentar la intervención institucional en el campo de la educación para la democracia. Una vez identificados algunos procesos institucionales y de disposiciones subjetivas que favorecen la construcción de prácticas de gestión democrática, se definió una nueva investigación en la que se determinará –a través de una intervención controlada– la aplicabilidad de las siguientes conclusiones del estudio reportado:

- a) La educación cívica incluye la formación de maestros, directivos, padres de familia y alumnos. Todos ellos requieren participar en la construcción de un ambiente democrático congruente.
- b) El proyecto escolar constituye una herramienta para articular los diferentes procesos formativos que se viven en la escuela y, por lo tanto, propician la congruencia institucional.

- c) El tipo de gestión directiva es central para consolidar formas democráticas de toma de decisiones y resolución de conflictos. Los maestros y directores requieren vivir un proceso democrático –como ciudadanos y como maestros– para fortalecer su cultura política democrática y poder propiciar lo mismo en los alumnos.
- d) Los padres de familia deben opinar sobre la escuela y vigilarla, porque no es posible una experiencia escolar democrática sin la existencia de un control exterior.
- e) El aprendizaje de la participación democrática requiere de la orientación, tanto en el caso de los alumnos como en el de maestros, directores y padres de familia.
- f) El trabajo colegiado favorece la experiencia de la democracia en la escuela.
- g) Las escuelas necesitan fortalecer las prácticas democráticas para poder ejercer la autonomía institucional señalada en los lineamientos de política educativa.

3. Formas de gestión democrática: el trabajo del supervisor

Las conclusiones anteriores se convirtieron en parte de las hipótesis de trabajo de un proceso de intervención institucional desarrollado en un estado del norte del país. En dicho proceso se pretende fortalecer la función técnico-pedagógica del supervisor a partir de la promoción de los proyectos escolares. En el campo de la formación ciudadana, dos ideas atraviesan este proceso: la autonomía democrática de la escuela y los procesos participativos de toma de decisiones.

Se trabaja con supervisores partiendo de la premisa de que ellos tienen la autoridad formal para generar condiciones para la construcción de la autonomía institucional y pueden favorecer el funcionamiento de la escuela como unidad, el trabajo colegiado, la participación de los alumnos y de los padres de familia.

El supervisor es una figura de autoridad que en general ha perdido reconocimiento y liderazgo entre el magisterio, ¿por qué depositar en él la responsabilidad de dinamizar procesos democráticos en las escuelas cuando el sentido común magisterial lo ubica como el representante de la veta autoritaria del sistema educativo? El desprestigio de las figuras de autoridad no es privativo de los supervisores, sino que constituye la regla en la concepción que los ciudadanos tenemos de los servidores

públicos. Por ello, explorar las posibilidades de la gestión democrática entre supervisores aparece como una renovación de la confianza en las instituciones, como un proceso más prometedor que desafiante.

En este proyecto del norte participan de manera voluntaria 58 supervisores de educación primaria, y las actividades que realizan relacionadas con el tema que nos ocupa son las siguientes:

- Promover la efectiva realización de reuniones de consejo técnico de zona en las cuales los directores participen activamente en el análisis de los problemas que los aquejan y en la toma de decisiones.
- Promover que los directores desarrollen en sus escuelas reuniones de consejo técnico y otras actividades de trabajo colegiado en las cuales la característica principal sea la participación de los maestros.
- Orientar a los directores en la promoción de proyectos escolares en los cuales participen todos los miembros de la comunidad educativa, inclusive los padres de familia.
- Organizar el trabajo de la zona en respuesta a las necesidades y exigencias de las escuelas, en un proceso de “arriba hacia abajo”.

A cuatro meses de iniciado el proceso sólo puedo dar cuenta de algunos aspectos encontrados en el arranque y en el diagnóstico de la figura del supervisor. Estas reflexiones preliminares se pueden ordenar en los siguientes rubros:

a) *La idea de autoridad del supervisor*

En el desarrollo de las actividades arriba mencionadas es necesario un liderazgo democrático. Algunos supervisores manifestaron desde las primeras actividades su acuerdo en el tipo de autoridad requerida, porque “siempre hemos sido compañeros de los maestros y tratamos de decidir todo juntos”. Otros manifestaron su total rechazo y la desconfianza hacia la autoridad democrática, y comentaban que “el maestro no quiere que le preguntes cómo quiere hacer las cosas, necesita que le digas así se va a hacer”.

Además, los supervisores basan gran parte de su autoridad en procesos burocráticos, lo cual no es útil para legitimar una autoridad democrática en la que aparece como condición de legitimidad el fortaleci-

miento del liderazgo académico. El planteamiento de un liderazgo democrático genera angustia y resistencias iniciales en los supervisores, sin embargo, a medida que los directivos van conduciendo procesos participativos con los grupos de maestros, la incertidumbre de la democracia se va diluyendo para dar lugar a una sensación de “responsabilidad compartida”, es decir, los directivos se van convenciendo gradualmente que las formas democráticas de toma de decisiones son preferibles a formas verticales y autoritarias en las que difícilmente se logra un compromiso compartido.

Algunos supervisores “de mano dura” han empezado a probar otras formas de ejercer la autoridad y parece que paulatinamente van descubriendo las ventajas de la autoridad democrática. Algunos señalan que “está mejor así, porque el profe se compromete con lo que propuso, ya no es sólo mi responsabilidad”.

Podemos anticipar que el rechazo a formas democráticas de ejercicio de la autoridad está relacionado con la falta de experiencia democrática: no se sabe qué pasará si se abre una decisión a colegio de profesores; se teme a perder la autoridad y a que las cosas se salgan de control porque la única manera como se ha ejercido la autoridad ha sido centralizando e imponiendo las decisiones. A medida que exploran pequeñas prácticas democráticas se van convenciendo de su utilidad, aunque inicialmente sea una convicción utilitaria y meramente práctica.

b) *La crisis de credibilidad*

Los maestros no creen en discursos democratizadores –lo que dificulta su apropiación– porque conciben a la SEP como una institución que impone arbitrariamente programas sin escuchar al magisterio. Por ello, desconfían tanto de la autenticidad de los proyectos que tienden a la autonomía de la escuela, específicamente en el caso del supervisor como figura de autoridad. Esta crisis de credibilidad incluye la demanda de continuidad de los procesos iniciados por la Secretaría de Educación o por otras dependencias.

En estos meses de arranque del proyecto se ha logrado que los supervisores se asuman como parte de la institución en la que no confían y, por tanto, asuman su responsabilidad en la continuidad y en la credibilidad de las acciones que realizan. El involucramiento de directivos y maestros en el proceso, el hacer equipo para desarrollar una actividad de mejoramiento académico, parece que ha generado la confianza

en el proyecto, del cual se están apropiando y algunos ya comentan que si los maestros logran hacer de esta propuesta un estilo de trabajo, la continuidad está asegurada.

Podríamos decir que esta situación abre la reflexión sobre el poder ciudadano que toma en sus manos la configuración de una institución, democratiza algunas de sus partes y genera con otros un proceso de apropiación de la democracia como forma de trabajo.

c) *La simulación*

Un gran obstáculo en el desarrollo de formas democráticas de gestión es la simulación. Existe una gran cantidad de documentos que se entregan sólo para cumplir con una petición oficial. Asimismo, los maestros se han apropiado de discursos huecos, que satisfacen a quienes promueven un cambio desde afuera de la escuela. Así, tenemos maestros que recitan los nuevos enfoques de aprendizaje, pero que niegan al alumno la posibilidad de construir su conocimiento; de la misma manera, dicen que buscan formar alumnos “críticos, creativos, reflexivos y participativos, capaces de transformar su sociedad”, pero no propician en el aula la crítica, la participación o la reflexión. La simulación está presente en este proyecto que se relata, pero también lo están algunas formas de contrarrestarla. La estrategia explorada hasta ahora para combatir la simulación es el trabajo colegiado y la autoevaluación constante. En las primeras reuniones, todos los supervisores reportaron avances en el proceso de elaboración de los proyectos escolares y educativos de zona. Cuando se pidió analizarlos en equipos y algunos supervisores comentaron que no habían podido avanzar igual que los demás, se vino en cascada el reconocimiento de que los avances reportados eran rápidas elaboraciones hechas por ellos sin la participación de los maestros.

La simulación es quizá producto de la crisis de credibilidad y del desprestigio de la participación. No se considera valioso un documento o una estrategia que surja del maestro y tal vez por ello se invierte poco tiempo en este tipo de producciones. En la medida en que el maestro recupera la confianza en lo que hace, deja de simular, porque valora su trabajo.

d) *Las tareas de un supervisor en un contexto democrático*

Al igual que los maestros en el aula, el supervisor que ha asumido un liderazgo democrático desarrolla actividades de orientación y de regulación. Para ello, reconoce explícitamente la necesidad de una formación técnica en cuestiones muy concretas como las siguientes:

- Cómo elaborar una agenda de trabajo que permita eficientar el tiempo de las reuniones de Consejo Técnico.
- Cómo enseñar a los maestros a expresar sus opiniones de manera concreta y no excederse en el uso de la palabra sin la necesidad de recurrir a formas de control rígido del tiempo al estilo de dos minutos por participante.
- Cómo conducir un proceso de toma de decisiones por consenso.
- Cómo organizar los argumentos expresados en una reunión a fin de que sea fácil tomar acuerdos sin dejar cabos sueltos.
- Cómo resolver los problemas interpersonales que siempre se manifiestan en las reuniones.

4. Reflexiones finales

La formación cívica no puede circunscribirse a una asignatura, sino que requiere del funcionamiento de la escuela como un mundo particular democrático en el cual los alumnos, maestros, directivos y padres de familia vivan cotidianamente experiencias que fortalezcan sus disposiciones democráticas y les ofrezcan elementos para valorar la democracia como una opción de toma de decisiones y ejercicio de la autoridad preferible a otras alternativas.

En la construcción de una experiencia educativa democrática holística se conjugan las cuestiones subjetivas, es decir, las concepciones y valoraciones de los involucrados, sus estilos de liderazgo, sus expectativas sobre el papel de la escuela en la formación de la sociedad y su forma de entender la realidad social, con cuestiones institucionales que estructuran la toma de decisiones, el ejercicio de la autoridad y la resolución de conflictos. En este contexto, la gestión escolar participativa y el funcionamiento de la escuela como unidad constituyen ejes de la construcción de formas democráticas en las escuelas, ya que pueden potenciar las disposiciones subjetivas y consolidar los espacios institucionales necesarios para participar y desarrollar el juicio moral.

Las experiencias reportadas muestran que la formación de una cultura política democrática en la escuela moviliza una gran cantidad de procesos que se centran, por una parte, en lo que los maestros y directivos saben y quieren hacer para construir una experiencia democrática y, por otra, en la apropiación de espacios organizativos que propician la participación de todos los involucrados en la toma de decisiones.

La construcción de formas democráticas en una escuela constituye un proceso colectivo. El proyecto educativo favorece esta construcción colectiva porque abre un espacio institucional para la discusión y la acción colegiada en el cual los sujetos escolares, en especial los docentes, pueden producir significados y prácticas sociales con vocación democrática. Este planteamiento es similar al de Buxarrais (1990: 15), quien señala que entre las tareas de la escuela se encuentra “el formar alumnos capaces de actuar con un comportamiento responsable dentro de la sociedad actual y en el futuro en una sociedad pluralista. Esta intención se operativiza, entre otras formas, a través del proyecto educativo, que debe establecer de modo preciso las orientaciones de valor que se pretende defender en la escuela.”

El proyecto educativo como espacio para la participación de los sujetos escolares en la definición colectiva de su experiencia educativa concreta, no es el fin de la educación para la democracia. Que lo haya abordado de manera central en este trabajo no significa que considere que todas las escuelas tendrían que definir su proyecto educativo para poder iniciar o consolidar un proceso escolar democrático. Su relevancia estriba en que: 1) requiere una organización y una gestión escolar que propicia la participación amplia en la definición de significados, en la toma de decisiones y en la resolución de conflictos; 2) da congruencia y coherencia a una experiencia formativa institucional, ya que permite ver la escuela como unidad, y 3) permite pensar el trabajo docente como una práctica colegiada, intencionada y autoevaluada.

Bibliografía

- Ball, Stephen, *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona, Paidós, 1989.
- Barberá V., *El proyecto educativo. Plan anual del centro y programación docente*, Madrid, Escuela Española, 1988.
- Bass, Bernard, “El impacto de los directores transformacionales en la vida escolar”, en *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*, Madrid, Narcea, 1988.

- Bobbio, Norberto, *El futuro de la democracia*, México, FCE, 1994.
- _____, Nicola Matteucci y Gianfranco Pasquino, *Diccionario de política*, México, Siglo XXI Editores, 1995.
- Bovero, Michelangelo, “Lugares clásicos y perspectivas contemporáneas sobre política y poder”, en *Origen y fundamentos del poder político*, México, Editorial Grijalbo, 1985.
- Buxarrais y otros, *La educación moral en primaria y secundaria*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1990.
- Conde, Silvia, “Pensar la democracia desde la escuela”, en *Revista latinoamericana de estudios educativos* (1 y 2), vol. XXVII, México, Centro de Estudios Educativos, 1997.
- _____, *La construcción de prácticas democráticas en una escuela primaria de la ciudad de México. Un estudio de caso*, Aguascalientes. *El perro sin mecate*, 1998, 230 pp.
- Fernández Enguita, Mariano, *Poder y participación en el sistema educativo*, Madrid, Paidós, 1992.
- Hargreaves, Andy, *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Madrid, Morata, 1992.
- Lechner, N., “Especificando la política”, en *Crítica y utopía*, núm. 8, Buenos Aires, 1982.
- Namo de Mello, Giomar, “Modelo de gestión para la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”, en *Necesidades básicas de aprendizaje, estrategias de acción*, Santiago de Chile, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe-UNESCO, 1993.
- Magendzo, Abraham, *Currículum. Educación para la democracia en la modernidad*, Bogotá, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Instituto para el desarrollo de la democracia Carlos Galán, 1996.
- _____, Mirtha Abraham y Claudia Dueñas, *Currículum y Derechos Humanos*, Santiago, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 1993.
- Martinic, Sergio, *Educación y cambio social: análisis exploratorio de algunas proposiciones de experiencias de educación popular*, Santiago, CIDE, 1984.
- Peschard, Jacqueline, *La cultura política democrática*, Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática, núm. 2, México, IFE, 1995.
- Rockwell, Elsie, “Repensando institución”, en *La práctica docente y su contexto institucional y social. Informe final*, vol. 2, México, departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 1987.
- Schmelkes, Sylvia, *El proyecto escolar*, Guanajuato, Secretaría de Educación de Guanajuato, Documentos II, 1995a.
- _____, *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*, Toluca, SEP, Biblioteca para la actualización del maestro, 1995b.

EL LENGUAJE Y SUS ESTRATEGIAS PARA LA FORMACIÓN EN VALORES EN LA ESCUELA PRIMARIA

Alfonso Solís González

Introducción

Una preocupación existente en todo el mundo, y en especial en nuestro país, es brindar una educación de calidad a los niños y los jóvenes, con la idea de que son ellos quienes tendrán el compromiso de fortalecer el desarrollo y el progreso de México. Ante esta situación, resultan evidentes los cambios que en materia de planes y programas de educación básica se han efectuado en nuestra nación (1992, preescolar, y 1993, primaria), teniendo singular importancia los relacionados con la educación primaria. En el presente trabajo se analizan de manera general las causas que hicieron necesaria la inclusión de la asignatura de Educación Cívica en la currícula básica.

La escuela primaria representa un requisito esencial para el progreso de la sociedad, ya que en ella se promueven actitudes, valores y habilidades necesarias para el desarrollo de aprendizajes permanentes que permitan a los alumnos enfrentar situaciones en la casa, con los amigos, con la escuela y con la sociedad. Al referirnos a las situaciones pretendemos destacar aquellos aspectos en los cuales se hace necesaria la reflexión de los menores, mediante sus opiniones o propuestas, con análisis y reflexiones, o mediante cuestionamientos ante el mismo conocimiento, sea cultural o científico.

Con esta perspectiva, la escuela adquiere nuevas responsabilidades de las que anteriormente se le habían asignado, ya que la enseñanza se sustentaba en la cantidad de conocimientos adquiridos por los alumnos sin que en este procedimiento mediara ni la reflexión ni, y lo que es más importante, la utilidad que los aprendizajes pudieran ofrecer a los niños, las habilidades necesarias para utilizar de manera práctica esos conocimientos y las características propias de su desarrollo y contexto social. De ahí el surgimiento de métodos diseñados a partir de las leyes, principios y normas propios de las ciencias.

Para los propósitos que este trabajo persigue, resulta innecesario realizar un análisis exhaustivo de todos los supuestos educativos mencionados; con esta idea mencionaremos sólo aquéllos que consideramos que le son representativos, pero que además forman parte de los paradigmas que actualmente se plantean docentes, autoridades educativas y sociedad en nuestro país.

Así, se pueden señalar cuestiones tales como el dogmatismo educativo empleado en los métodos de enseñanza de las ciencias en las escuelas; esta tendencia ha generado una dependencia de los sujetos, misma que dificulta su participación en la sociedad y en la construcción de formas de aprendizaje y conducta necesarios para el progreso y el desarrollo; estos mismos conocimientos, al ser planteados en las aulas, centran su atención en las concepciones que los docentes tienen y ante los cuales los alumnos sólo representan un espacio para depositar aquellos conocimientos que se consideran valiosos y que por tanto deben repetir, proteger y preservar. Un ejemplo concreto es la enseñanza de la lengua, ya que bajo esta perspectiva se consideraba que algunos de los requisitos previos al aprendizaje de la lectura y la escritura los representaban los ejercicios de maduración, dejando de lado las capacidades comunicativas propias y los antecedentes que los alumnos poseían de su sistema de lengua aún antes de ingresar a la escuela; se daba por entendido que por vivir en sociedad, los alumnos desarrollarían las habilidades necesarias para la comprensión del sistema de lengua.

Esta perspectiva promueve que la información sea la base sobre la cual se sustentan los aprendizajes, teniendo como consecuencia que la formación de los niños en las escuelas sea concebida como una consecuencia lógica del conocimiento formal. De ahí que sus repercusiones en el desarrollo de las habilidades necesarias para los aprendizajes permanentes tales como la reflexión, la discusión o el análisis quedaran fuera del ámbito escolarizado.

La dependencia tecnológica y científica, el bajo nivel socioeconómico y cultural, la explotación inmoderada o clandestina de nuestros recursos naturales, la segregación, el subempleo y la poca participación social son algunos de los problemas que de manera directa reflejan esta necesidad de reconceptualizar la labor docente.

El campo de los valores no ha quedado exento de esta perspectiva funcionalista, ya que el aprendizaje de las normas de comportamiento social se han sustentado en una serie de reglas, las cuales los alumnos han tenido que aprender para lograr su “socialización”.

Bajo esta concepción restringida, la socialización sólo viene a representar una forma de inserción de los sujetos a la cultura perteneciente, obviando la posibilidad de participación y de interacción para lograr nuevas o mejores formas de convivencia.

Destacar esta necesidad de formar en valores, de reconceptualizar la participación de los ciudadanos, de establecer los límites entre la información y las dimensiones que tiene la formación, para llegar a una democracia sólida y respetuosa de la diversidad en la que queden considerados todos los individuos que conforman la sociedad con bases firmes de respeto, es uno de los propósitos de este trabajo. El segundo elemento de importancia que se analiza es el papel del diálogo y sus repercusiones en la vida personal y social de los estudiantes, ya que si bien por pertenecer a una cultura se desarrollan algunas habilidades comunicativas, es necesario sistematizar el desarrollo de otras, como lo pueden ser la reflexión, la discusión, el consenso y el diálogo, pues sólo de esta forma se puede garantizar la participación responsable de los alumnos. Queda evidente, entonces, que el lenguaje oral no representa únicamente una forma de conocimiento, sino que además permite el reconocimiento y transformación de las formas de comportamiento necesarias en el desarrollo de la participación en distintos grupos, como lo pueden ser la familia, los amigos, la escuela y la misma sociedad.

De esta forma, el trabajo centra su atención en aquellas habilidades que inciden directamente en la participación futura de los escolares en la sociedad. Esto, a partir de las oportunidades y experiencias que la escuela ofrezca a los niños y a los jóvenes, con la idea de que son ellos quienes tienen la responsabilidad futura de conservar o transformar valores necesarios para una convivencia más respetuosa y democrática.

De ahí la importancia de generar alternativas que orienten la reflexión de los menores en las formas de participación existentes y en las que desean para su vida civil, ya que si bien los alumnos son sujetos

sobre los cuales se ejerce la legalidad, esta noción se desarrolla en los primeros años, tanto en el hogar como en la familia, porque son ellos quienes en un futuro próximo decidirán sobre aquellas normas y valores que se habrán de mantener en la sociedad mexicana. En este proceso de socialización intencionada es en el cual la escuela debe propiciar en los alumnos la noción de interdependencia, ya que es en ella donde se encuentra el sentido de lo individual y lo colectivo.

Es desde esta perspectiva que la escuela, como espacio creado para el aprendizaje sistemático, debe considerar las formas en que se transmite la cultura a las nuevas generaciones, el respeto que se debe tener ante la diversidad que caracteriza a nuestro país y los valores necesarios para tal enmienda, ya que de no hacerlo se corre el riesgo de ser sólo una institución legitimadora. Por ello, una de las principales tareas para el trabajo con los valores en la escuela mexicana debe ser, primero, la reflexión del niño hacia sí mismo con la intención de formar juicios necesarios que orienten su participación social con responsabilidad.

Necesidad de una cultura para la participación

La historia de nuestro país se encuentra impregnada de sucesos en los cuales la sociedad o un sector de ella han luchado por los valores que consideran necesarios para una convivencia democrática. Sin embargo, la acción de la sociedad civil debe estar orientada por dinámicas que permitan establecer estos espacios de participación de una manera abierta y consensuada.

Las necesidades que presenta nuestra cultura actual han requerido el diseño de nuevas formas de relación y participación entre la sociedad civil, sin embargo, ante ello surge la interrogante respecto de cómo deben ser entendidas y aplicadas estas relaciones para continuar la consolidación de la democracia.

En esta construcción de una cultura para la democracia es importante el reconocimiento de la diversidad que nos caracteriza, del mestizaje del que somos descendientes y del reconocimiento y respeto “del otro”, ya que en el desarrollo de la civilidad se requiere de una articulación entre lo propio y lo ajeno.

Muchas teorías, métodos y fundamentos lógicos han analizado el origen de la fenomenología de los valores en sociedades plurales, de ahí que se puedan encontrar supuestos contradictorios, como lo son el

dogmatismo tradicional y el escepticismo valorativo. Sin embargo, ante estos supuestos, lo que resulta importante es cómo conforman la persona moral cada uno de ellos –cómo formar a los sujetos para que sirvan a la sociedad, qué repercusiones tiene para la sociedad esta formación, cómo participan los individuos en la construcción de un Estado-nación y qué habilidades son necesarias en la elaboración de juicios valorativos.

Sin embargo, cualquiera que sea el supuesto que delimite una concepción filosófica, éste contempla el ejercicio de los valores ya sea con sentido dogmático o pragmático. Este espacio de la formación en valores ha generado en las sociedades la inquietud de crear instituciones especializadas en ello. De ahí que la solidaridad, la tolerancia, el respeto, la identidad nacional o la democracia sean los valores que las sociedades plurales y heterogéneas buscan consolidar en las nuevas generaciones.

La institución por excelencia de la educación formal ha sido la escuela. En ella se concretan los problemas de finalidad (propósitos), autoridad y currículo. Bajo una perspectiva tradicionalista, es lo que podría llamarse un aparato ideológico especializado, ya que para facilitar la inserción de los estudiantes en la cultura requiere transmitir, conservar y promover valores determinados, es decir, la generación anterior transmite a la generación de los jóvenes toda la experiencia del pasado: los hace adquirir sus principios, valores y tradiciones a fin de conservarlos.

Un supuesto a considerar que contrapone esta propuesta es que la escuela es un producto histórico, una organización social en la que confluyen factores que dependen tanto de la ideología hegemónica como de las necesidades de la sociedad civil. De ahí que para comprender la actual situación de los valores sea necesario realizar una serie de consideraciones que se deben tener en cuenta durante este proceso.

La educación en valores debe proporcionar a los niños y a los jóvenes aquellas capacidades que intervienen en la elaboración de juicios, es decir, no se trata del ejercicio heterónimo de valores, ni de una serie de decisiones subjetivas, sino de aquellas capacidades y actitudes que intervienen para orientar los juicios de los estudiantes en aquellas situaciones que planteen conflictos de valores. Así, el desarrollo de valores involucra tanto actitudes hacia el mismo sujeto, como aquéllas necesarias para establecer relaciones con los demás.

De esta manera, la educación en valores queda comprendida entre los límites de lo individual y lo colectivo, ya que es en este espacio donde se logra el desarrollo moral sólido. Con esta idea es que se sus-

tenta la pertinencia de una construcción dialogal en valores, a partir de los contenidos de expresión oral de las asignaturas de Español y de Educación Cívica. En concreto, se trata de exponer las posibilidades que presenta la currícula de educación primaria en estas dos asignaturas para generar estrategias dialogales que permitan un equilibrio entre la información y la formación y entre lo individual y lo colectivo, con la consideración de que el lenguaje oral y el diálogo, como una verdadera comunicación, requieren de significado.

Cabe hacer la aclaración de que, si bien existen propuestas semejantes que involucran al diálogo con la formación en valores, éstas pertenecen a formas específicas de tratamiento en contextos diferentes al nacional. Las posibilidades que ofrece la currícula de educación primaria para el tratamiento de la educación cívica permiten establecer correlaciones entre las demás asignaturas del plan de estudios y, con ello, la elaboración de estrategias que pueden ser ricas y variadas, pero ninguna puede sustituir la eficacia de las experiencias reales y directas que ofrece la vida social de los alumnos, en especial cuando éstas son retomadas del contexto próximo de los alumnos y formalizadas en situaciones que requieren el planteamiento de dilemas con temas socialmente controvertidos. Así pues, el concepto de transversalidad ampliamente analizado por autores como F. G. Luccini y J. M. Puig no resulta el más apropiado, ya que si bien se hace referencia a temas controvertidos, pertenece a un diseño curricular específico en el cual la educación en valores tiene un tratamiento particular.

De esta forma, el enfoque del Plan de Estudios para la Educación Primaria (1993) presenta dos principios fundamentales que dejan clara la función de la Educación Cívica y que se requieren analizar para el presente trabajo.

Es un enfoque formativo, es decir, el tratamiento de los contenidos debe estar siempre sustentado en situaciones que permitan a los alumnos el establecimiento de juicios con respecto a los conocimientos adquiridos. Con ello se pretende superar la idea de la enseñanza informativa, con el supuesto de que no puede existir una sólida adquisición de conocimientos sin la reflexión que oriente su sentido, así como no es posible el desarrollo de habilidades intelectuales si éstas no se aplican a partir de conocimientos fundamentales (Plan de Estudios para la Educación Primaria, 1993, México). Con esta idea se plantea el segundo principio de acción: el enfoque del plan de estudios está integrado en esencia por contenidos básicos, conceptualizados no como conocimientos

mínimos, sino como los necesarios que permitan adquirir, organizar y aplicar conocimientos de diverso orden y en complejidad creciente.

Un último punto por señalar para la construcción dialogal en valores resulta el papel que el plan de estudios otorga a la expresión oral como herramienta necesaria para la búsqueda y selección de información. De ello se desprende que la expresión oral (lengua hablada) sea uno de los ejes temáticos que conforman la estructura del programa de Español. De esta forma, se pretende desarrollar habilidades requeridas para comunicar verbalmente lo que se piensa, con sencillez, claridad y coherencia.

La expresión oral como herramienta, relacionada con el desarrollo de valores, es fundamental en la consolidación de la autonomía personal, que es la capacidad de pensar críticamente por sí mismo, tomando en cuenta muchos puntos de vista, tanto en el terreno moral, como en el individual.

Autonomía significa ser gobernado por uno mismo. Con esta perspectiva, el desarrollo en valores implica cuestiones sobre lo que está bien y lo que está mal en la conducta de las personas. Si los sujetos responden a sus propias necesidades a partir de formas de comportamiento establecidas o si lo hacen a petición de la autoridad (heteronomía).

En consecuencia, los sentimientos que se generan a partir de la interacción con otros o con situaciones que implican puntos de vista en relación con conocimientos son algunos de los aspectos que se considerarán en el establecimiento de estrategias para el desarrollo de los valores sustentados en el diálogo. Se trata de dotar a los juicios de una base sólida de sensibilidad ética que permita a los estudiantes comportamientos respetuosos, solidarios y democráticos en este proceso de formación en valores.

Propuesta dialogal para formar en valores

Uno de los supuestos que delimita esta propuesta es la idea de poder mantener un equilibrio entre la *información escolar* y la *formación escolar*, es decir, a partir de las reformas en los planes y programas de educación básica –en los cuales queda de manera implícita la asignatura de Educación Cívica como componente importante en la currícula–, es que se hace necesario reflexionar y cuestionar sobre los alcances que la

asignatura ha tenido, ya que si bien su inclusión no parece ser objeto de discusión entre la sociedad, tal vez sí lo sean las estrategias que la escuela está planteando para la formación en valores a las nuevas generaciones.

Este dilema entre formar o informar que se plantean los centros educativos tiene repercusiones totalmente antagónicas entre sí, ya que de no considerar los conocimientos y reflexiones que realizan los sujetos, entonces habrá que determinar qué sucede con las capacidades que desarrollan mediante la coordinación de puntos de vista, es decir, mediante el diálogo.

En este punto de la formación en valores mediante una propuesta comunicacional se requiere realizar tres consideraciones importantes: primero, evidenciar las posibilidades que ofrecen los contenidos de expresión oral de la asignatura de Español y los contenidos éticos implícitos en los de Educación Cívica; de ahí que se presenta una correlación entre ambos, como se verá más adelante, con la aclaración de que si bien los contenidos de Español se transcribieron, los de educación Cívica sólo se redactaron como contenidos éticos considerados así en el enfoque de la asignatura. Un segundo punto a analizar lo representa el papel que el docente ejerce en el tratamiento de los valores, ya que su participación es determinante en la puesta en práctica de las estrategias.

Mucho se ha discutido sobre la neutralidad o beligerancia que los docentes deben establecer al desarrollar temas socialmente controvertidos. Sin embargo, resulta evidente que esta participación no está determinada por un criterio restringido, sino por las necesidades de análisis que se requieran. Con este planteamiento pretendemos establecer que para fines didácticos lo que se requiere es que los docentes actúen de manera neutral o beligerante, a partir de los propósitos previos que ellos mismos hayan establecido para el tratamiento de los valores. De ahí que existirán situaciones en las cuales los maestros deban mantenerse neutrales en sus opiniones, propiciando en los alumnos la discusión y argumentación durante el debate del tema controvertido. Por otro lado, habrá dilemas que requieran que los docentes opten por una postura determinada, motivando a sus alumnos a establecer de manera más reflexionada su valoración.

Una última consideración la representa el planteamiento de los dilemas, ya que si bien han sido propuestos a partir de situaciones artificiales en las cuales los alumnos deben valorar, para este trabajo la experiencia de un conflicto cognitivo que induzca los razonamientos parte de las experiencias que los niños tienen con su entorno.

De esta manera, mediante la discusión de dilemas reales, generados por el docente dentro del aula, es que los niños pueden desarrollar su capacidad de razonar mediante el diálogo; en este proceso, los alumnos deben considerar sus propios valores ante situaciones particulares y ante diferentes puntos de vista. Lo que se busca desarrollar con este tipo de trabajo no es que los alumnos lleguen al establecimiento de lo que es bueno o lo que es malo, tampoco que lleguen al consenso por mayoría respecto de lo que se debería hacer ante un dilema. En cambio, lo que se propone el análisis de los dilemas es que los alumnos determinen cuál sería la mejor solución ante un conflicto de valores, es decir, la decisión más acertada.

Correlación entre los contenidos de expresión oral y los contenidos éticos de Educación Cívica

EXPRESIÓN ORAL/CONTENIDOS ÉTICOS EN EDUCACIÓN CÍVICA

PRIMER GRADO

a) Desarrollo de la pronunciación y la fluidez en la expresión; capacidad de opinar y reflexionar con respeto y tolerancia hacia las actividades y modo de vida propio y de los demás. b) Respeto en la colaboración con sus semejantes en actividades colectivas. c) Reconocimiento de sus capacidades como elemento importante de una colectividad; predicción de secuencia en los contenidos de textos; comprensión y transmisión de órdenes e instrucciones, y d) desarrollo de la capacidad para expresar ideas y comentarios propios.

SEGUNDO GRADO

a) Mejoramiento de la fluidez y la pronunciación en la expresión. b) Formas de establecer normas y acuerdos para una mejor convivencia social. c) Reflexión de la importancia de la vida digna, colaborando con los demás. d) Apreciar los beneficios que aporta el cuidado de los recursos naturales y el ambiente. e) Reconocimiento y aprecio por la familia como institución importante en la satisfacción de necesidades básicas y en la formación de valores. f) Fluidez en diálogos y conversaciones. g) Iniciación en la exposición de temas, y h) formulación de preguntas de temas específicos.

TERCER GRADO

a) Fluidez en el desarrollo de diálogos, narraciones y descripciones sobre un tema. b) Respeto y aprecio por la diversidad de formas de vida y de trabajo digno en la localidad. c) Reconocimiento de pertenencia a una localidad con una organización y reglas propias orientadas para una mejor convivencia social. d) Reconocimiento de la igualdad de derechos al identificar a su localidad como parte integrante de una nación. e) Exposición de temas con el apoyo de diversos materiales y recursos gráficos. f) Adecuación del tono y volumen de voz en las diversas situaciones comunicativas. g) Normas de intervención en discusiones. h) Respeto al turno, e i) planeación y realización de entrevistas.

CUARTO GRADO

a) Exposición y discusión sobre temas de diversas asignaturas. b) Reconocimiento de los acuerdos como una forma de organización política nacional. c) Reconocimiento de la Constitución Política como ley fundamental que establece los derechos, obligaciones e igualdad de todos los mexicanos. d) Aprecio por el cuidado de los recursos naturales como patrimonio nacional que generan fuentes de trabajo y riqueza para el país. e) Reconocimiento de los medios de transporte y vías de comunicación para la integración del país. f) Reconocimiento de los medios masivos de difusión como recursos para expresar y difundir las opiniones de todos los mexicanos. g) Aprecio por los rasgos de la diversidad étnica y cultural que caracteriza a nuestra nación. h) Discusión y argumentación. i) La función del coordinador en la discusión. j) Definición de acuerdos y desacuerdos en la expresión de opiniones. k) Reflexión sobre los cambios en la comunicación oral en distintas situaciones y con distintas personas, y l) planeación y realización de entrevistas basadas en guiones.

QUINTO GRADO

a) Normas de intervención en conversaciones formales. b) Reconocimiento de la importancia que tienen las leyes para la convivencia social. c) Respeto a la igualdad que otorga la Constitución Política para todos los habitantes del país. d) Reconocimiento de las garantías individuales como principios inviolables que respalda nuestra Constitución. e) Reconocimiento de los derechos sociales que otorga la Constitución para

todos los habitantes de México. f) Análisis y reflexión de los derechos de la niñez. g) Reconocimiento de la soberanía nacional como un logro en la historia del pueblo mexicano. h) Capacidad de descripción oral de rasgos físicos y de conducta. i) Exposición individual y por equipos de temas. j) Estrategias para realizar informes, reportes y resúmenes orales. k) Uso de vocabulario adecuado para situaciones específicas, diferencia entre términos cotidianos y especializados. l) Planeación, realización, análisis y presentación de entrevistas, y m) control del tono y volumen de voz.

SEXTO GRADO

a) Planeación de exposiciones o presentaciones orales y elaboración de esquemas para exposición. b) Reconocimiento de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos como Ley Suprema de la Federación. c) Aprecio por la soberanía nacional como una característica importante para el ejercicio de la democracia. d) Identificación de los antecedentes que dieron origen a la Constitución de 1917. e) Aprecio por los rasgos que caracterizan la diversidad cultural y social de México. f) Aprecio por la igualdad de derechos de los mexicanos, independientemente de las diferencias sociales y regionales. g) Aprecio y respeto por las costumbres y tradiciones de los grupos étnicos que habitan en nuestro país. h) Respeto por la libertad de ideas, religiones y posiciones políticas que existen en nuestro país. i) Reconocimiento de la libertad como principio constitucional que promueve la participación en sociedad. j) Reconocimiento del respeto como principio que lucha contra la discriminación racial, social o sexual de grupos vulnerables. k) Reconocimiento de los acuerdos internacionales como forma de promover la paz mundial. l) Identificación de la Organización de las Naciones Unidas como organismo internacional que promueve el desarrollo y la paz entre las naciones. m) Uso de apoyos para intervenciones orales: carteles, dibujos, mímica, objetos. n) Uso del vocabulario adecuado para situaciones específicas (diferencias entre términos cotidianos y especializados). Formulación y exposición de juicios personales sobre algún tema elegido por los alumnos. ñ) Seguimiento y registro cronológico de noticias de radio y televisión sobre temas previamente acordados. o) Práctica del debate, y p) manejo de gestiones y entrevistas para solicitar información, trabajo, para hacer reclamaciones o presentar quejas.

Para lograr la correlación entre los contenidos de las dos asignaturas es necesario establecer que el tratamiento de los contenidos valorativos

o éticos esté guiado a partir de las situaciones comunicativas propias de la expresión oral.

Con el planteamiento anterior se pretende dejar clara la pertinencia del trabajo de diálogo con los contenidos de ambas asignaturas, con la intención de facilitar en los docentes la búsqueda de situaciones cotidianas que puedan ser analizadas como dilemas.

De lo cotidiano al dilema

En un primer momento se describieron las posibilidades curriculares consideradas por los programas de Español y Educación Cívica, con el planteamiento de los contenidos tanto cívicos como éticos, los elementos que intervienen, el papel del lenguaje oral y la participación del docente y de los alumnos. Además, se establecieron las situaciones cotidianas como base en la conformación de los dilemas.

Presentar una propuesta específica del trabajo con los dilemas escolares representaría una contradicción de los planteamientos originales del presente análisis. Por ello, se establecerán algunas consideraciones que permitan a los docentes llevar a cabo, mediante el diálogo sobre las situaciones cotidianas comentadas por los alumnos, el tratamiento tanto de los contenidos curriculares como del desarrollo de los valores. Estas actividades se pueden desarrollar por equipos o de manera grupal.

El diálogo libre y espontáneo. Se trata de que, de manera libre, los alumnos, en forma colectiva, comenten algunas situaciones cotidianas en las cuales expresen acuerdos y desacuerdos sobre tipos de conducta que hayan vivido u observado en su entorno próximo.

El sentido de los cuestionamientos. Oriente la reflexión de los alumnos en la búsqueda de las causas que llevaron a los involucrados a las decisiones adoptadas, destacando las múltiples situaciones que pudieran haber generado tales decisiones.

La actividad de los niños consiste en plantear interrogantes [por qué consideran que los participantes tomaron esa decisión, qué repercusiones tuvo esa decisión, cómo fue catalogada por otros, qué otras decisiones se pudieron haber considerado] y las posibles respuestas que pudieran ser el origen de la conducta o decisión.

Socialización de la información. Para permitir un análisis más amplio en los alumnos se requiere que ellos mismos, con la información que ya analizaron, comenten o entrevisten a otros, sean compañeros o

adultos, con la finalidad de establecer criterios compartidos con personas ajenas al evento o al mismo análisis.

Criterios ante el suceso. En el desarrollo de la actividad debe existir un momento en el cual los equipos o el grupo puedan poner a consideración de los demás las posibles causas que orientaron una decisión, y en la cual ellos pudieran haber actuado de forma diferente.

Un último punto a considerar lo representan las formas en que mediante el diálogo se puede llegar al establecimiento de juicios de valor orientados a una convivencia respetuosa. De tal manera, las situaciones comunicativas representan la estrategia necesaria en el desarrollo de estos juicios. Estas actividades comunicativas se encuentran enunciadas y definidas en el programa de la asignatura de Español, sin embargo, se requiere realizar una consideración importante: toda actividad que imponga una dinámica de diálogo, entendida como el intercambio de ideas con la finalidad de comunicar, queda comprendida en el marco de las situaciones comunicativas. Algunas de ellas se encuentran descritas en el programa de Español, y su principal característica es que son multidireccionales, es decir, se pueden emplear en diversas situaciones y con diferentes asignaturas. A continuación se presenta un listado de situaciones comunicativas que pueden orientar al docente en el tratamiento dialogal de los valores.

Situaciones comunicativas

Conversación, narración, descripción, entrevista, discusión, recursos no verbales, comprensión de instrucciones.

SEGUNDO GRADO: conversación, narración, descripción, discusión, exposición.

TERCER GRADO: narración, discusión, descripción, exposición, entrevista.

CUARTO GRADO: narración y descripción, discusión y argumentación, exposición, entrevista.

QUINTO GRADO: narración, descripción, exposición, entrevista, discusión.

SEXTO GRADO: exposición, discusión, entrevista, seguimiento de noticias.

Es pertinente aclarar que si bien estas situaciones comunicativas se encuentran descritas en el plan de estudios, los docentes, mediante las características propias de sus alumnos, pueden diseñar otras, conservan-

do siempre el principio comunicativo. Esta característica entre el pensamiento y el lenguaje es fundamental, ya que de ello depende que las situaciones puedan ser cuestionadas, comentadas y sancionadas por los alumnos.

Desarrollo de la civilidad

Resta sólo realizar una reflexión en cuanto a las repercusiones que puede representar una propuesta dialogal para la formación en valores.

La nación mexicana se caracteriza por su diversidad, y debido a las necesidades y características variadas de la población se desprende la necesidad de formar para la participación a través de valores como la tolerancia, la democracia, la solidaridad y el respeto. En este proceso de construcción del reconocimiento de lo colectivo es que se pueden establecer condiciones necesarias para el conocimiento y reconocimiento de la legalidad. De ello surge la noción de colectividad, ya que es sólo a partir del reconocimiento de la diversidad que se pueden establecer los límites de la libertad individual.

Así, es preciso reconocer que la formación en valores se debe desarrollar en prácticas cotidianas, ya que éstas representan una perspectiva hacia la cual se encamina una nación democrática. Entonces, el concepto de formación al que se hace referencia en el Plan de Estudios para la Educación Primaria requiere de situaciones intencionadas que permitan la reflexión de los alumnos en el reconocimiento de la pluralidad, ya que sólo con este principio es que se establece el respeto por la legalidad como forma de convivencia entre los mexicanos, y es en este espacio en el que se establecen las bases para transitar hacia la convivencia.

Finalmente, para la utilidad que puede representar este trabajo, es necesario considerar estrategias y espacios en los que los docentes encargados de la formación en valores de nuestros estudiantes vivan la experiencia que representa formarse en valores mediante el diálogo.

LA ETNOGRAFÍA, ESTRATEGIA PARA ABORDAR EL CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN CÍVICA

Silvia Ayala Rubio

Introducción

Al igual que a la mayor parte de ustedes, la vida me ha ido conduciendo a desarrollar dos tipos de habilidades: la docencia y la investigación, actividades que me resultan igualmente enriquecedoras y apasionantes. Por lo tanto, es desde estos dos campos del conocimiento que estructuré la presente ponencia. En ella pongo a su consideración algunos de los hallazgos obtenidos en el proceso de investigación de corte etnográfico realizado en varias aulas de clase a nivel de educación primaria, secundaria y bachillerato, actividad heurística desde la que he captado tanto los procesos de socialización de los alumnos a través del currículum oculto, como también las formas en que profesores y alumnos producen e intercambian los contenidos formales de las ciencias sociales; es decir, se muestra “una descripción densa” tanto del currículum formal, real y oculto de las ciencias sociales en lo general y de la educación cívica en lo particular.

También pretendo compartir con ustedes las primeras reflexiones que he construido como docente del curso Formación de Valores en la Escuela Primaria en la Universidad Pedagógica Nacional y que me han llevado de la teoría al experimento y de los resultados de éste y del trabajo etnográfico a la construcción de una propuesta de formación de profesores para educación cívica, misma con la que cierro la ponencia.

Por ello, he dividido este trabajo en dos apartados: en el primero se muestran los fundamentos del currículum captados a través del análisis etnográfico, y en el segundo se delinea y esboza una propuesta de formación de profesores.

I. El currículum oculto y la educación cívica

Antes de entrar en materia deseo hacer dos precisiones: en la primera hago hincapié en las dos formas en que el individuo accede al conocimiento social y, en la otra, al estrecho vínculo que prevalece entre la macro y la microestructura social.

Al aprendizaje de lo social o sociabilidad humana se accede por dos medios, uno desde el ámbito de la socialización permanente que tiene lugar dondequiera que el sujeto se encuentre, en actuación con la familia, la comunidad a la que pertenece y los grupos sociales en los que participa, mismos que inciden en el ser humano en forma determinante y que le permiten adaptarse a su comunidad, conocerla, cuestionarla y modificarla. Así, el sujeto inicialmente se integra a su sociedad de forma espontánea y dentro de la clase social de la cual forma parte, proceso que da por resultado que el sujeto conforme una conciencia social, la que en última instancia le permite conocer los implícitos de las relaciones humanas, las costumbres, valores y hábitos grupales, intuir la estructura y mecanismos de las instituciones sociales, comprender los valores humanos y las responsabilidades cívicas, así como tipificar el comportamiento humano.

Es, pues, desde el mundo de lo cotidiano, o socialización permanente, y a través de los procesos de transmisión intencionada que despliegan los agentes y aparatos institucionales de la sociedad, que el sujeto se apropia, internaliza y construye los patrones de conducta que son compartidos por la generalidad de los seres humanos con los que interactúa, es decir, construye y razona los significados de su realidad. G. Mead explica este hecho bajo los términos de: “cuando el otro generalizado [es decir, la sociedad] se ha metido en el individuo... y produce símbolos significativos”.

Junto con la socialización permanente el sujeto accede también al conocimiento social mediante la escolarización, a través de la cual los aparatos burocráticos administrativos del Estado seleccionan, validan, legitiman, dosifican e intencionan parte de los contenidos de las cien-

cias sociales con propósitos de transmisión e ideologización cultural, mismos que el sistema escolar reproduce.

Así es como la escuela transmite una concepción del mundo, una serie de valores y un determinado tipo de ciencia, que pretenden en conjunto ser contenidos coherentes, sistemáticos y estructurados, pero que en última instancia no son más que “una violencia simbólica en tanto imposición” (Bourdieu 1970: 45).

Hay que señalar también que en las instituciones escolares el proceso cognitivo que despliegan los sujetos para apropiarse y comprender la realidad concreta es diametralmente diferente al que se genera a través de la socialización permanente, en tanto que en la socialización es espontánea y adquirida por mecanismos de significación profunda de parte del sujeto, mientras que en las aulas es inducido, inculcado e interiorizado no siempre por significación sino por cohesión evaluatoria.

En síntesis, el proceso por el cual se accede al conocimiento social tiene dos vías o mecanismos de acceso que son la educación social y los estudios sociales; el primero generado a través de la socialización permanente, y el segundo por la escolarización. La diferencia entre ambos tipos de aprendizaje es puntualizada con mucha claridad por Jarolimek:

No debe pensarse que los estudios sociales son sinónimos de educación social... Los estudios sociales han sido definidos como aquella parte de las ciencias sociales seleccionadas con propósitos docentes... La educación social es un concepto más inclusivo y amplio que abarca toda la vida social e interpersonal del niño. Los estudios sociales son una parte del plan de estudios y constituyen un sector programado regularmente en el día escolar. La educación social tiene lugar dondequiera que el niño se encuentre.

Por razones evidentes, ambos tipos de aprendizaje se analizan en esta investigación, aunque aquí los estudios sociales se consideran como enseñanza de las ciencias sociales o proceso de escolarización de las ciencias sociales y la educación social como socialización permanente.

Por otra parte, cabe apuntar que desde hace ya algunas décadas una de las betas de la investigación educativa se ubica en la etnografía, paradigma desde el cual se da una mirada a los comportamientos y a la cultura escolar; se describe el *status quo* y se revelan las debilidades y fortalezas de los colectivos escolares. Aunque la etnografía no es “el camino para mejorar las cosas ni para saber cómo deberían mejorarse...

sí ayuda a los educadores a entender las pequeñas tradiciones de la escuela y las grandes tradiciones de la sociedad más amplia”.

La etnografía educativa reconstruye, pues, las vivencias de los sujetos, la forma en que éstos acuerdan, negocian, interpretan y dan sentido a las acciones y acontecimientos de su entorno y vida cotidiana. No obstante, cabe apuntar que ciertas interacciones y conductas individuales de los sujetos tan sólo pueden ser explicadas en razón de una macroorganización social desde la cual los sujetos dan sentido al razonamiento práctico de la vida cotidiana; o sea, el nivel microsociedad de la escuela y el aula mantiene un referente con el contexto macrosociedad del orden social establecido.

Lo anterior nos lleva a plantear la imposibilidad de separar en los análisis el estado que guarda la educación cívica de los sujetos escolares con la media de la educación cívica del ciudadano en su conjunto, o sea, la simbiosis entre el razonamiento práctico de los sujetos en la vida cotidiana con los fenómenos macrosociales de la estructura social, o como indica Cicourel:

Queda claro que las microsociologías no pueden prescindir del hecho de que las interacciones se desarrollan en un marco social global, así como las macrosociologías y movimientos históricos no pueden ignorar los microprocesos o microactividades de la vida social que los componen.

Siguiendo esta línea de análisis de vinculación estrecha entre la micro y la macro estructura, cabe presentar entonces los datos empíricos que denotan este correlato.

En México, las investigaciones macrosociológicas han documentado ampliamente las formas de organización social de tal forma que a nivel de la macroestructura económico-política han evidenciado, con lujo de detalles, la corrupción en las formas de gobierno, exigua actitud democrática, exclusión de las mayorías del beneficio económico y cultural del conjunto de la sociedad, inseguridad pública, vandalismo, violación de los derechos humanos; y a nivel macrosociedad, al ciudadano se le ha tipificado como: identificado con los valores del mercado, gran consumidor de cigarrillos, licor, alimentos chatarra y bisutería desechable, pasivo y enajenado ante la televisión, egoísta, narcisista, preocupado por sí mismo, falta de interés por el pasado, poco afecto a la lectura aunque, eso sí, gran creador de ídolos de masas.

Obviamente, muchos de estos macrofenómenos sociales son reproducidos cotidianamente por los sujetos escolares en el aula y/o colectivo escolar, hecho que de alguna manera también lo confirma Collins cuando indica que los “fenómenos macrosociales son el producto de adiciones y repeticiones de muchas microexperiencias”.

De hecho, el ciudadano, al estar a lo largo de varias horas del día interactuando con su contexto, se ve bombardeado por un número incesantemente creciente de estímulos situacionales, mismos que va interiorizando y estructurando a través de esquemas de percepción y acción, de tal forma que “la persona hace suyos el sistema de valores, hasta tal punto que no percibe que es sujeto de la influencia de su contexto; asimilando los valores y la conducta de los otros”. Las actitudes y valores son, pues, fenómenos psicosociales interpersonales que se conforman a partir de la interacción del sujeto con su ambiente familiar, sociocultural y escolar.

En todos estos macrofenómenos sociales lo que subyace es una serie de actitudes y valores sociales que históricamente la sociedad mexicana ha venido conformando. Actitudes y valores son los vectores en los que hay que intervenir porque tocan la estructura profunda del hombre; es éste el ámbito de competencia para la acción de los profesores en el sistema educativo.

Por consiguiente, la calidad del proceso educativo en el campo de las ciencias sociales no debe ser medida tan sólo por la exteriorización de la estructuración cognitiva que muestran los alumnos de los conceptos explicativos de la realidad social, sino también por las actitudes y valores que activan los sujetos escolares en el acto educativo.

¿De qué forma se puede documentar o poner en evidencia que los fenómenos macrosociales son el producto de adiciones y repeticiones de muchas microexperiencias?, o dicho de otra forma: ¿Cómo, en el ámbito escolar, los sujetos reproducimos cotidianamente a través de nuestros actos el orden social establecido?

La respuesta a esta pregunta se encuentra, sin duda, en los resultados de investigaciones etnográficas cuyo sentido tienda a captar el currículum oculto, es decir, está en el acceso a diversos ámbitos áulicos y en desentrañar las estructuras de significado que subyacen en la cultura humana que se encierra en esas cuatro paredes.

A continuación se expone una serie de referentes captados al interior de las aulas que nos muestran el razonamiento práctico que los sujetos escolares otorgan a los acontecimientos banales de la vida coti-

diana, en los que subyacen actitudes y valores, estructuras psicosociales que los ayudan a dar un sentido a su vida, pero que a su vez mantienen un correlato con la organización social.

Si bien el proceso de investigación ha arrojado una serie de actos significativos que permiten sustentar empíricamente lo anterior, no se pretende ahondar en la comprobación empírica, sino más bien la intención es sólo mostrar cinco casos a manera de ilustración.

Caso 1

PROFESOR: Bueno, y ¿tú crees en las leyes? Mira, la Constitución y la leyes se hicieron para violarlas. Las leyes aquí en México se violan a cada rato, las leyes nunca han sido respetadas por ninguna cultura, ningún país, ninguna civilización. Si yo mato a alguien, salgo al otro día, y salgo como un hombre honorable; y si el hijo del señor que yo maté, me demanda o me grita ¡asesino!, yo con mi dinero lo demando, y lo meto en la cárcel por difamador de honor. Vivimos en un mundo burgués, mano... las leyes y el dinero; lo demás son puros cuentos.

ALUMNO: Pero también, este... los pobres, los pobres no pueden levantarse, porque no tienen el poder, pero, fíjese en la crisis económica, los ricos tienen el dinero (90P74HSM4).*

En este diálogo somos testigos de estructuras cognitivas que denotan un desencanto de las formas de gobierno del país; es decir, prevalece un escepticismo sobre Estado de derecho y sus órganos de justicia social, hecho que de igual forma comparte Sylvia Schmelkes, quien en otros términos llega a la misma concepción:

Las formas de gobierno no representan los intereses de las mayorías, entorpecen en lugar de favorecer los procesos de desarrollo: formas de gobierno en las que las leyes se hacen para violarlas y donde priva la impunidad... la ausencia de alternativas a estos sistemas desmorona los valores nacionales y cívicos y genera actitudes de "sálvese quién pueda".

Caso 2

PROFESORA: Si este terreno lo ocupa el gobierno para algo, este terreno tiene un dueño, es de alguien, ¿no?, es de alguien, es un

* Clave de la investigación etnográfica.

señor, una persona, es el único dueño; pero si el gobierno necesita ese pedazo, por ejemplo para construir una caseta, o un centro de salud pequeñito, si lo quiere, entonces busca al dueño y le compra ese terreno.

ALUMNO: ¿Y si él no quiere vendérselo?

PROFESORA: ¡Joaquín!

ALUMNA: ¿Y si no quiere vendérselo, maestra?

ALUMNA: ¿Y si no quiere vender?

PROFESORA: Se lo debe de vender, si no quiere, entonces le ofrece otra cosa, quizá le ofrezca otro terreno.

ALUMNA: ¿Y si el señor no quiere?

PROFESORA: ¿Quién está haciendo ruido?

ALUMNO: Alán.

PROFESORA: Entonces puede decir: “No quiero tener dinero, quiero tener mi terreno”; pero también el gobierno encuentra otro terreno, se lo compra a ese dueño y se lo cambia al dueño del que él quiere, para utilizarlo en lo que él quiera, en un centro de salud o poner un parquécito o poner lo que quiera. Entonces el artículo 27 de la Constitución habla de que todo eso pertenece a México, al país, no al Estado. ¿Ven y cómo es del país?, entonces ¿se lo va a repartir a quién?

ALUMNO: Al pueblo.

PROFESORA: ¿A quién se lo va a repartir este terreno?

ALUMNO: A los campesinos. (SA91PFCP2).

En este caso la profesora tenía planteado explicar el contenido del artículo 27 constitucional, sin embargo, a un alumno (sexto año de primaria) su razonamiento práctico lo lleva a plantear en el acto educativo una situación problemática de tal manera que va acorralando a la profesora a que le dé su punto de vista respecto a la forma en que actuaría el gobierno para expropiar un terreno. Si bien la manipulación del conocimiento es un hecho ficticio, no obstante, en este acto cognitivo entran en juego el bienestar individual sobre el colectivo y algunos valores como: materiales y de uso, como es el respeto a la propiedad privada; de socialización, como la convivencia democrática, el diálogo y comunicación, la comprensión del otro; económico-políticos, como el respeto a la propiedad privada y al trabajo, y valores éticos como la justicia y el bien común, la paz y la concordia.

Caso 3

PROFESORA: ¿Cuáles son los dos grandes campos en que se divide la sociedad? ¿Qué respuesta tienes tú?

ALUMNO 1: Nada.

PROFESORA: ¿Y tú?

ALUMNO 2: No, nada.

PROFESORA: ¿Y tú?

ALUMNO 3: Dos grandes clases.

PROFESORA: O.K.

ALUMNO: Opresores y oprimidos. ¿Está bien?

PROFESORA: ¿Alguien tiene alguna duda acerca de esto?

ALUMNOS: No.

ALUMNA: Maestra, ¿dijo que ricos y pobres?

PROFESORA: No, esa es la respuesta de la pregunta uno, la respuesta de la dos es...

ALUMNO: Opresores y oprimidos...

PROFESORA: ¡Ajá!

ALUMNO: ¿No más?

PROFESORA: Eso es todo.

ALUMNO: Ni modo. (90P54DHMO2).

En este caso se ve cómo el profesor comparte esta idea tan generalizada de que el equivocado rumbo del desarrollo económico ha provocado la exclusión de las mayorías poblacionales de los procesos económico sociales, con lo que probablemente alimenta los valores del triunfalismo o resentimiento social.

Caso 4.A

PROFESOR: ¿Qué debe llevar su trabajo? El trabajo que me van a entregar al final del semestre: número uno, introducción, anótenlo por favor...

ALUMNO: El trabajo ¿para cuándo?

PROFESOR: El trabajo final es como una semana antes de salir de clases, para tener tiempo de leerlo.

ALUMNO: ¿Se puede hacer en equipo?

PROFESOR: No.

PROFESOR: ¿Les pongo la calificación en equipo también, eso quieren? (90P74GSM01).

Caso 4.B

PROFESORA: Algunos equipos ya terminaron su trabajo, entonces ya podemos empezar. Nada más voy a hacerles esta aclaración. Sus comentarios, su forma de trabajar, su forma de decir lo que hicieron en el equipo se va a referir a la historia, es decir, a algo de lo que sucedió antes. Equipo cinco, ¿ya está preparado?

ALUMNOS: Ya.

PROFESORA: ¿Equipo seis?

ALUMNOS: No.

PROFESORA: ¿Equipo ocho?

ALUMNOS: No, ya, no maestra, todavía no.

PROFESORA: Pongan atención. Va a pasar el equipo número uno. A ver, vamos a pedirle a los demás equipos que están acá, que pongan mucha atención. A ver, el equipo tres ya se organizó. Vamos a ver de qué manera lo hicieron, empiecen...

PROFESORA: No sé lo que ustedes quieren, yo vi equipos que no trabajaron y sobre todo niños que no colaboraron con los demás niños.

ALUMNO: Yo sí cooperé, yo sí.

PROFESORA: Sí, hubo equipos que trabajaron muy bien.

ALUMNO: ¿Quién?

PROFESORA: Pues este... La mayoría trabajó bien, nada más hubo niños que no cooperaron, que en vez de estar trabajando o dando ideas estuvieron jugando ¿verdad?

PROFESORA: A ver, fíjense bien, ¿qué habíamos dicho anteriormente de esas reglas que habíamos hecho? Las íbamos a realizar, por ahí dice: cooperar todos. Realizar trabajos cooperando todos. Ahorita que hicimos el trabajo, ¿colaboraron todos todos?

ALUMNO: Sí, no, unos sí otros no. (SA91P18M).

En los dos ejemplos del caso cuatro lo que interesa rescatar son dos aspectos: la actitud de participación colectiva que denotan alumnos de bachillerato y de educación primaria, y la concepción que tienen los profesores respecto de la construcción del conocimiento.

Por lo que se refiere a la concepción que muestran los docentes respecto de la forma en que debe ser construido el conocimiento, se observa que el primero pondera la estructuración cognitiva de carácter individual, en tanto que el segundo da mayor peso a la construcción colectiva.

Sin embargo, en términos de la educación cívica, lo que interesa rescatar es sobre todo cómo desde el aula puede ser soterrada o fortalecida la actitud de participación grupal, lo que en términos de la construcción del *habitus* es decisivamente fundamental ya que el acto educativo coadyuva a que el educando vaya interiorizando en su *habitus* una actitud individualista o participativa, cooperativa y comprometida con las tareas grupales.

Por otra parte, me parece importante rescatar la importancia que tiene el fortalecimiento de la actitud de participación grupal en el ámbito áulico y escolar, ya que ello supone coadyuvar en la formación de sujetos democráticos; es decir, la participación grupal implica vivir en un contexto sociocultural pleno de experiencias cotidianas e interacciones congruentes con los principios de la participación grupal ciudadana.

Deseo cerrar este apartado indicando que, si bien en los procesos interactivos de los sujetos escolares con el contenido escolar –como se muestra en los casos anteriormente ilustrados– se encierra toda una red y urdidumbre de estructuras de significado en los que se ponen en juego tanto la socialización permanente de los sujetos a través del intercambio de valores y actitudes como la escolarización de los contenidos. Es éste un hecho que el sistema educativo toma en cuenta muy poco, ya que lo que evalúa y a lo que da prioridad es al manejo del intelecto, dejando de lado las estructuras profundas de la personalidad que se objetivan a través de actitudes y valores desde donde los sujetos resignifican la subjetividad de vivir en sociedad.

II. Hacia la construcción de una propuesta de formación docente para el currículum de educación cívica

Antes de pasar a delinear someramente la propuesta de formación docente para la educación cívica, me interesa mostrar otra forma en que se está reconstruyendo la anatomía de la estructura social.

Un grupo de profesores-alumnos de la Universidad Pedagógica han venido coadyuvando en la reconstrucción de este proceso. Para ello, han accedido a entrevistar a sus alumnos de primaria y han indagado la percepción que los pequeños tienen sobre inseguridad pública, libertad individual y participación ciudadana. En los resultados de estas entrevistas ha quedado claramente explicitada cómo la estructura social está inmersa en el razonamiento práctico de los pequeños.

Para terminar, se delinea la propuesta de formación docente, misma que es producto de la reflexión epistemológica del trabajo de investigación etnográfica llevada a efecto a lo largo de casi ocho años, así como mi experiencia como docente en la Universidad Pedagógica Nacional y en la Universidad de Guadalajara.

Estas experiencias me han permitido llegar a la conclusión de que una de las alternativas metodológicas para la formación docente de carácter continuo consiste en:

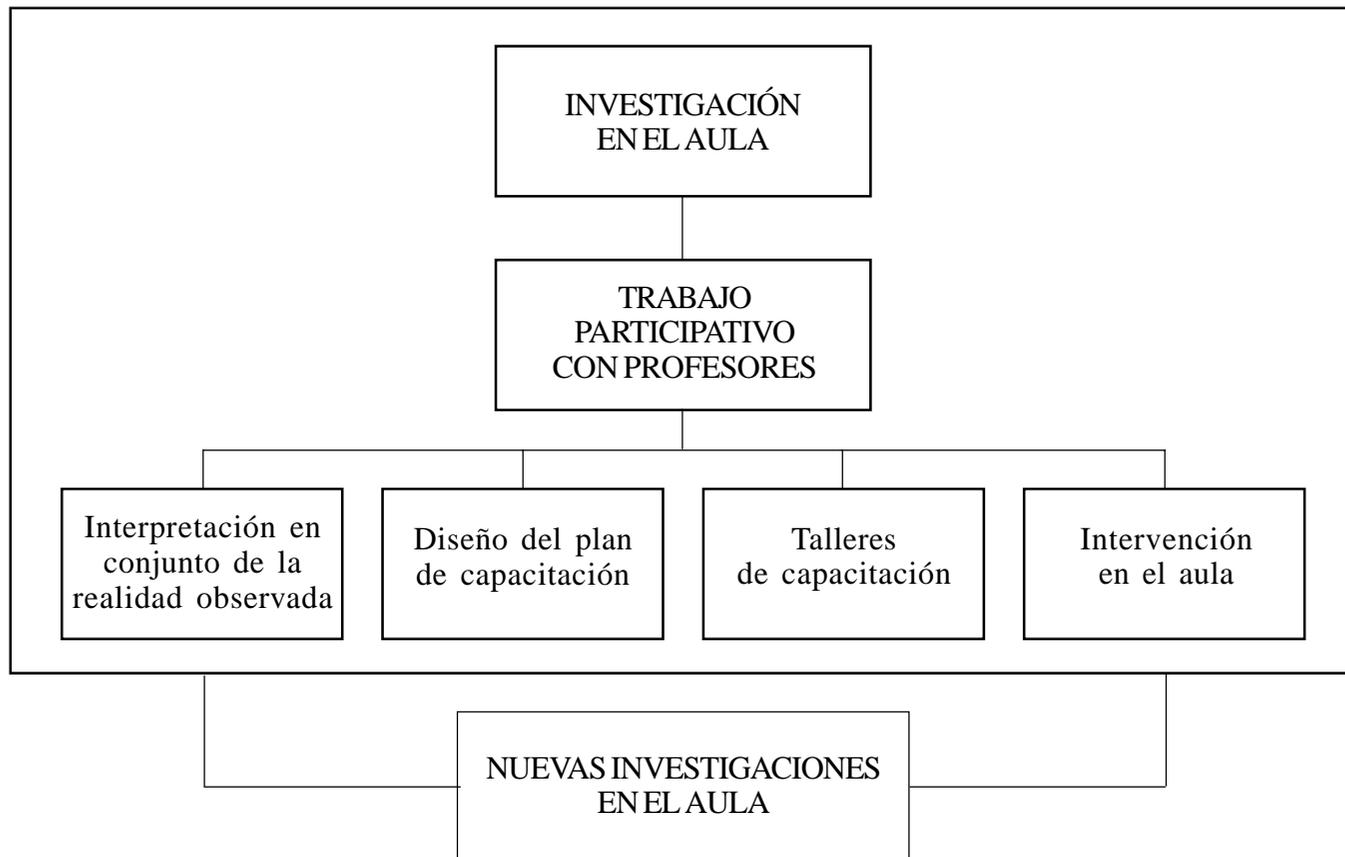
1. Implementar proyectos de investigación etnográfica a nivel tanto del centro escolar como en el ámbito áulico, a través de los cuales se mostrará la vida tribal de los colectivos escolares; pero no sólo eso, las investigaciones deben dar cuenta, además, de todo aquello que se esconde atrás de la aparente asepsia en el manejo de los contenidos; deben ser lo suficientemente perceptivos y mostrar fríamente el entramado social de la vida en los centros escolares, entramado que prueba lo que está sucediendo con la maquinaria social de la sociedad en la que hoy vivimos.

2. Invitar e involucrar a todos aquellos profesores comprometidos con su propio proceso autoformativo. Unos podrán incorporarse desde la primera etapa de la investigación etnográfica, otros lo podrán hacer al final del proceso de investigación.

3. Mostrar los resultados de la investigación etnográfica al colectivo de profesores, los cuales servirán de plataforma para problematizar las prácticas de los sujetos escolares, reconocer los constitutivos de sus acciones, poner en orden sus representaciones y desagregar las actitudes y valores implicados en el acto pedagógico. Una vez confrontados con la trivialidad de su vida cotidiana y con sus propias actitudes y valores, el colectivo de profesores seleccionará aquellos aspectos del entramado social que deseen innovar y la estrategia de trabajo, que bien pudiera ser la investigación-acción, y conformar un centro de cooperación pedagógica o un seminario-taller permanente que se enfoque a aspectos de la educación cívica seleccionados.

4. El etnógrafo y su equipo deberán retirarse de los colectivos de trabajo una vez que el grupo asuma su autogestión formativa. Ver cuadro 1.

Cuadro 1.
Propuesta de formación docente



Bibliografía

- Bourdieu, Pierre, *Cosas dichas*, Buenos Aires, Editorial Gedisa, 1988, p. 26.
- , *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema educativo*, Barcelona, Editorial Laia, 1970.
- Brian, Ball, “El lugar de los valores en la educación primaria y secundaria, un reto para nuestro tiempo”, en Pascual Roberto, coord., *La gestión educativa*, Madrid, Narcea, 1988, p. 54.
- Coulon, Alain, *Etnometodología y educación*, Barcelona, Paidós Educador, 1995, p. 47.
- Escamez Sánchez, Juan y Pedro Ortega Ruiz, *La enseñanza de actitudes y valores*, Valencia Editorial, NAU libres, 1995, pp. 13-14 y 19.
- James Martin, Christopher, *La educación primaria en tiempos de austeridad*, México, Universidad de Guadalajara, 1998, p. 85.
- Jarolimek, John, *Las ciencias sociales en la educación elemental*, México, Editorial Pax México, 1980, pp. 5-6.
- Martin, Christopher James, *La educación primaria en tiempos de austeridad*, México, Universidad de Guadalajara, 1998.
- Mead, George Herbert, en Paoli Bolio Francisco, *Las ciencias sociales*, México, Editorial Trillas, 1985, p. 21.
- Sacristán, Gimeno, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Editorial Morata, 1995, pp. 145-170.
- Schmelkes, Silvia, “Educación y valores: hallazgos y necesidades de investigación”, en *Revista educar*, Nueva Época, núm. 4, enero-marzo de 1998, p. 8.
- Wolcott, Harry F., “Sobre la intención etnográfica”, en *Lecturas de antropología para educadores*, Velasco Maillo Honorio, et al., Madrid, Editorial Trotta, 1993, pp. 141-144.

MÁS ACÁ DE LA UTOPIA: LAS POSIBILIDADES REALES DE LA EDUCACIÓN CÍVICA EN PRIMARIA

Ana Corina Fernández Alatorre

Estas líneas constituyen sólo una síntesis de las reflexiones y planteamientos suscitados por el trabajo de investigación sobre formación de maestros en servicio y elaboración de libros de texto y guías para la enseñanza del civismo, realizado durante siete años a partir del trabajo en zonas urbanas marginadas y como parte de un programa de la Universidad Pedagógica Nacional.

Este trabajo se abre con un acercamiento a la problemática de la enseñanza de los contenidos de la educación cívica que ha sido posible detectar a lo largo de la relación con maestros de primaria en servicio de distintas partes de la República. En un siguiente apartado se plantean algunos de los principios y estrategias didácticas que me han orientado en la elaboración de propuestas y materiales para el aprendizaje de lo cívico.

En los últimos años se ha incrementado en México la preocupación por apuntalar una educación y una cultura que promuevan la tolerancia, el respeto a los derechos humanos, la democracia y la paz. La necesidad está claramente planteada y no existe quien se oponga abiertamente a esta preocupación. El problema está en las posibilidades reales para instrumentar, en los hechos educativos cotidianos, una formación de esta naturaleza.

A seis años de haberse dado a conocer el nuevo Programa de Educación Cívica, los maestros enfrentan serias limitaciones para operar sus

propósitos en el ámbito del salón de clases. Sólo como muestra cito aquí una de las opiniones más reiteradas: “Cómo vamos a enseñar civismo si no conocemos ni las reglas más elementales, le tememos a la ley y al ministerio público. Es tanta la corrupción en el país que no podemos pedirles a los niños que crean en las instituciones.”

Frente a la falta de credibilidad en las instituciones, en la sociedad y en las posibilidades de la familia y de la escuela para formar futuros ciudadanos, y antes de empezar a diseñar montañas de propuestas, juegos y ejercicios didácticos, cabría preguntarse por el para qué de la educación cívica en la enseñanza primaria.

En el contexto del espacio escolar, este tipo de saber puede contribuir, de manera explícita y dirigida, al proceso de inserción del sujeto en un sistema de relaciones signadas por el respeto y la responsabilidad consigo mismo, con su ambiente y con los otros. Sin embargo, habría que reconocer, en primer lugar, que en general la enseñanza de este saber se ha concebido como un procedimiento en el que se vacía al interior del niño un saco lleno de abstracciones jurídicas y morales; repleto de situaciones y hechos ya dados por otros, consumados y, por si fuera poco, desarticulados entre sí. El resultado más natural de este trasiego de información es que los contenidos de civismo le resulten ajenos al niño, aburridos y carentes de sentido.

La problemática que encierra la enseñanza del saber y del hacer cívicos supone mucha más complejidad que la que estamos dispuestos a reconocer a primera vista. Sólo en el espacio escolar este tipo de formación pasa por diversos ámbitos que van más allá de los contenidos curriculares como tales. Por mencionar sólo algunas puntas de la madeja, cabría hacer alusión al papel que juegan en la formación de lo cívico aspectos tales como: la ubicación geográfica, económica, social y política de la escuela, las relaciones entre los alumnos, y entre ellos y los maestros, las autoridades y los empleados, tanto al interior del aula como en los otros espacios de la vida escolar; las prácticas disciplinarias; la calidad de la vida colegiada de la comunidad escolar, etcétera.

Los cambios requeridos en estos aspectos para apuntalar la formación cívica de los niños no son imposibles pero sí rebasan las posibilidades reales e inmediatas de la mayoría de nuestros docentes. Lo que sí es urgente, de cara a su trabajo en el aula, es la interpretación de los actuales contenidos curriculares de manera que podamos elaborar propuestas creativas para superar algunas de sus limitaciones, así como potenciar sus aciertos, que son bastantes.

Un diálogo con el plan de estudios

El actual plan de estudios para la educación primaria está pensado para operar como el lugar del referente que marca límites y no del amo que dicta recorridos preestablecidos entre un contenido y otro. Para poder adecuarlo al propio contexto de la práctica docente, hace falta leerlo bajo la lógica de algunos principios que orienten el diseño didáctico:

1. Establecimiento de nociones centrales.
2. Gradualidad en la construcción de conceptos.
3. Integración con los contenidos de otras asignaturas.
4. Aprendizaje situacional.

La práctica nos ha demostrado que hace falta algo entre el plan de estudios y su puesta en operación. Por sí solo, tal y como se ofrece a los maestros, no resuelve todos los requerimientos de organización de los contenidos como para poder decidir, con precisión, qué enseñar, hasta dónde enseñarlo, cómo enseñarlo y, sobre todo, por qué y para qué enseñarlo.

Se ha dicho que esto, lejos de ser una desventaja, representa la oportunidad para el maestro de desplegar su creatividad, así como de adecuar las exigencias del plan de estudios a las necesidades y características de cada contexto específico de la práctica docente.

El planteamiento anterior representa un buen propósito y exige un cuidadoso trabajo de análisis de los programas y de sus posibilidades de realización que, de no asumirse con el rigor suficiente, corre el riesgo de quedarse en el ya sobrepoblado lugar de las intencionalidades.

Cuando se carece de este trabajo de lectura e interpretación para la construcción de opciones de operación del plan de estudios, lo más probable es que los contenidos se trabajen de una manera tan fragmentada, dispersa y reiterativa que resulte imposible abordarlo en su totalidad durante el tiempo estipulado para ello.

En consecuencia, uno de los efectos más frecuentes es el de dar prioridad a la enseñanza del español y las matemáticas en detrimento del resto de los contenidos que, cuando se llegan a trabajar, casi ocupan el lugar de información anexa o adicional, sin posibilidad de que se constituyan en un espacio para la enseñanza significativa, la recreación y el reforzamiento de las competencias adquiridas precisamente con el aprendizaje del español y las matemáticas.

De este modo, los saberes, al estar dispersos, sueltos, no llegan a constituir un lugar, un cuerpo, un continente donde colocar nuevos conocimientos y, con ello, se cancela la posibilidad de ofrecer al niño un lugar de construcción de sus propios significados.

En este recorrido por el plan de estudios es preciso establecer aquellas nociones que son centrales, que operan como ejes aglutinadores de la mayor parte de los contenidos y que se construyen, gradualmente, a lo largo de toda la primaria. Este trabajo exige una lectura completa del plan de estudios y no por grado, pues hace falta trascender la preocupación por el cómo enseñar los contenidos del grado que a cada maestro le toca, para colocarse de cara al niño, que es quien los transitará todos.

Es precisamente a través de ese tránsito que los niños podrán ir construyendo nociones cada vez más complejas que lo habiliten para hacer su propia lectura y transformación de la realidad.

La gradualidad

Al leer los contenidos del Programa de Educación Cívica de un grado a otro, es posible detectar un claro continuo que va de lo más cercano a lo más ajeno y de lo más concreto a lo más abstracto. De modo que aunque parezca que hay contenidos que se repiten de grado a grado, esto no es así, pues se asume que la educación cívica supone un prolongado y complejo proceso de construcción que no se termina ni siquiera al finalizar la educación básica, sino que se prolonga hasta la vida adulta durante el ejercicio de la condición de ciudadano.

En los programas de educación cívica del primero al tercer grados se va situando al niño en sus distintos ámbitos de relación, que van desde su familia a su entidad, pasando por su localidad, y de manera muy inicial se le anuncian elementos para construir su noción de derecho. A partir del cuarto grado ya se pone más énfasis en los aspectos político-administrativos, en los instrumentos jurídicos y en las instituciones. La noción de “solidaridad”, por ejemplo, se construye, desde primer grado, con la de “ayuda mutua”; en tercero, con las de “interdependencia” y “trabajo colectivo”, y así hasta sexto, en donde aparece como principio de las relaciones de México con otros países.

Es preciso, entonces, que en cada grado se dé una nueva vuelta en espiral a la misma noción para ir enlazándola con los nuevos contenidos y nuevas experiencias personales que han adquirido los alumnos. Para

ello, hace falta un trabajo colegiado entre los maestros de los diferentes grados con el fin de evitar repetir el mismo aspecto sobre un tema, especialmente si el del grado anterior no ha quedado realmente claro.

La integración

Es frente a la necesidad de superar la fragmentación, el traslapamiento y la reiteración de contenidos, que la integración aparece como el efecto de la atribución de un significado que dé coherencia a todo el conjunto de saberes de las diferentes asignaturas. Pero, antes de pensar en integrar hay que transitar por los programas con preguntas en la mano, como: ¿cuál es la finalidad de que el niño se apropie de cada contenido?; o, ¿en qué va a aportar este contenido para su constitución como persona, como ciudadano libre, creativo, reflexivo y crítico?

La integración será, entonces, el resultado y la objetivación de una lectura que proporcione coherencia y lugar de significación a todos y cada uno de los contenidos del plan de estudios. Este tipo de análisis de los programas es impensable si no se dominan los contenidos, primero disciplinariamente, para, saliéndose de lo disciplinario, poder pensarlos en su dimensión pedagógica, es decir, en las posibilidades de su uso para la construcción de las relaciones del niño consigo mismo, con su entorno y con la naturaleza, y sin perder, por ello, el camino de regreso a la disciplina que lo instrumentará para su desempeño en niveles superiores de enseñanza.

Después de este recorrido por todos los programas, lo que sigue es el establecimiento de lugares de encuentro, denominados temas integradores,¹ que deberán ofrecerse al niño a partir de situaciones cercanas, partiendo de lo propio, lo familiar, lo experimentado y percibido por él, de manera que pueda arribar, después, a una construcción conceptual y a reconocer el lugar de ésta en el marco del saber científico.

Así, un tema integrador se ofrece como significativo cuando el niño puede reconocer ahí algo de sí mismo, de su entorno, de vida diaria. Un ejemplo muy claro de ello nos lo da la noción de respeto: decirle al niño que hay que respetar la naturaleza o el derecho de los otros a ejercer sus

¹ Ana Corina Fernández Alatorre, *et al.*, "Secuencia didáctica para la enseñanza de la dignidad y la importancia del trabajo para la satisfacción de necesidades", en *Guía didáctica: cómo enseñar paso a paso en tercer grado*, México, Editorial Santillana, 1995, pp. 55-65.

creencias y sus tradiciones carece totalmente de significado si no se le ofrece una situación concreta en la que el niño pueda reconocer cuáles son los recursos naturales que debe preservar y/o cuáles son esas diferencias que se presentan entre los mexicanos de una región a otra y por qué. Para demostrarle al niño la necesidad de este deber ser, tiene que estar en condiciones de ser incluido en situaciones concretas, pero para que éstas le puedan aportar algún significado requiere de los datos y conceptos que ofrecen otras disciplinas como la Geografía, la Historia y las Ciencias Naturales, de modo que pueda transitar hacia nuevos contextos de significación que vayan más allá del deber ser y de la normatividad.

El aprendizaje situacional

No hay que suponer tantas cosas con respecto al desinterés de los alumnos por el civismo, ni con respecto a la inoperancia de la legalidad. El niño se mueve en situaciones entramadas por relaciones de diversa índole que incluyen legalidades, no necesariamente formalizadas o explicitadas. Lo que hace el civismo es mostrarle modalidades más complejas, desarrolladas y abstractas de esas relaciones.

Para Edwards (1985)² el aprendizaje situacional “[...] está situado en el punto de intersección entre el ‘mundo’ y el sujeto para el cual ese mundo es significativo”. Así, la mediación entre el sujeto y ese mundo por conocer está dada por la situación, que ofrece al niño puertas de significación porque éstas conciernen a lo que el niño ya sabe, a lo que le interesa y le preocupa, a lo que ha vivido o experimentado. Son muchas las modalidades del aprendizaje situacional, y una de las más pertinentes para la formación cívica es la que permite incluir al niño en una relación dialógica con el maestro y con sus compañeros en el contexto de preguntas y respuestas, análisis y debates en torno a determina-

² Verónica Edwards, “Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar”, en *Cuadernos de Investigaciones Educativas*, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México, 1985.

La autora detectó tres formas de conocimiento en la enseñanza al realizar un trabajo etnográfico en el aula acerca del conocimiento escolar. Las otras formas detectadas son: conocimiento tópico orientado hacia la ubicación de un espacio de la realidad. Este tipo de pensamiento produce una configuración del contenido, cuyos elementos son datos que tienen sólo una relación de continuidad y que se presentan a través de términos más que de conceptos.

El conocimiento como operación está orientado hacia la operación del conocimiento hacia el interior de un sistema de conocimiento. Esta forma de conocimiento se presenta, preferentemente, como la aplicación de un conocimiento general, altamente formalizado, a casos más específicos.

dos contenidos del saber cívico. Hay que darse, entonces, a la búsqueda de estrategias didácticas que permitan incluir al niño en situaciones que pongan en juego aquellos tipos de relaciones humanas que hagan evidente la necesidad del diálogo, del acuerdo, de las reglas y de las leyes.

Por otro lado, también se requiere que el maestro despliegue su capacidad de escucha frente a los modos particulares del alumno para entender y nombrar la realidad. A partir de las intervenciones de los alumnos es posible iniciarlos en un proceso de indagación de sus propios referentes culturales y comunitarios, mediante tareas escolares que impliquen trabajos de recopilación de información a través de observaciones y entrevistas a los adultos de su familia o su localidad y/o recuperación de material bibliográfico, objetos, documentos y fotografías que enriquezcan y/o testimonien los procesos que subyacen al establecimiento de las reglas, normas y leyes que respaldan la convivencia pacífica en nuestro país.

Aquí es importante recordar la necesidad de dar seguimiento a esos trabajos, de modo que no se queden en el momento del rito de entregar y cumplir con la tarea, sino que den lugar a la socialización e intercambio tanto de las reflexiones como de los productos de la indagación entre los alumnos, en el espacio del trabajo en equipo. De esta forma se podrán realizar debates, foros, simulación de programas televisivos o radiofónicos, murales, maquetas, dramatizaciones, etcétera.

Este momento de “poner en común” las elaboraciones y hallazgos personales para organizar un trabajo grupal representa un espacio para objetivar los procesos colectivos de construcción del conocimiento. Con ello se enriquece y se potencia, de manera considerable, la información que aparece en los libros de texto, la cual se irá ofreciendo para acotar y precisar contenidos en el marco de los procesos de elaboración del grupo a lo largo de todos los momentos de la secuencia didáctica.

Esta insistencia en los procesos de inclusión de los referentes particulares de los alumnos obedece a la necesidad de dar lugar a una forma de razonamiento que estimule la unidad de la experiencia y la continuidad entre lo conceptual y sus referentes personales.

La narrativa: un recurso invaluable

Los principios de gradualidad, integración y aprendizaje situacional que hemos revisado hasta ahora permiten trabajar la dimensión cognitiva,

que tiene que ver con la construcción de conceptos sin la cual es imposible arribar a una verdadera formación cívica. Sin embargo, junto a la construcción de categorías, nociones y conceptos hace falta un trabajo explícito para crear disposiciones en favor de algunos valores y en contra de otros, es decir, hay que ocuparse, también, de lo que algunos psicólogos sociales llamarían la dimensión afectiva de las actitudes, especialmente en el caso de los niños de los cuatro primeros grados, en donde el desarrollo conceptual es todavía muy precario.

En ese periodo, el uso de breves relatos, cuentos y narraciones puede constituirse en el principal recurso para incluir al niño en una situación que le ofrezca puntos de encuentro entre su interés y los contenidos del saber cívico.

De sobra se conocen las dificultades que enfrentan los maestros para que los niños lean y comprendan los textos escolares. Para lograrlo es indispensable que el texto se le presente al niño como algo atractivo e interesante, es decir, que tenga que ver con él y que sea accesible a su vocabulario y a sus posibilidades de comprensión.

Para el tratamiento de algunos de los contenidos más complejos y abstractos se puede recurrir al uso de relatos que incluyan la fantasía y la magia pues, más allá de los meros aspectos cognoscitivos, la formación en valores también pasa por la construcción de actitudes y éstas implican componentes afectivos y vivenciales que no se pueden dejar del lado (McGuire, 1969).*

En atención a este componente afectivo de la formación de actitudes se tomó en cuenta el punto de vista del psicoanalista de niños Bruno Bethelheim (1988) respecto del papel de la fantasía en el desarrollo emocional de los niños. Si bien la fantasía es irreal, dice Bethelheim, la sensación agradable que nos proporciona respecto de nosotros mismos y de nuestro futuro es completamente real, y la necesitamos para sobrevivir. Ésta es una de las muchas razones por las que los cuentos de hadas resultan tan atractivos para los niños, pues además éstos avanzan de manera similar a como el niño ve y experimenta el mundo.

Frente a los abrumadores razonamientos de los adultos, el niño encuentra en el cuento sugerencias simbólicas acerca de cómo debe avanzar en el mundo, pero planteadas a través de situaciones muy simplifica-

* Autor citado por Egan Kieran en *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*, Madrid, Editorial Morata, 1991.

das y personajes perfectamente definidos, sin las ambivalencias que supone la vida real: “Los personajes de los cuentos de hadas no son ambivalentes, no son buenos y malos al mismo tiempo, como somos todos en realidad. La polarización domina la mente del niño y está también presente en los cuentos”.

El mensaje que el cuento de hadas transmite es que la vida está plagada de dificultades que son inherentes a la condición humana, pero que hay que enfrentarlas con valentía y confianza y así, después de muchos esfuerzos, se puede salir victorioso como los reyes, príncipes y princesas que, al final de la historia, viven muchos años felices, dueños de su reino, es decir, convertidos en gobernantes del reino de su propia vida, a la cual pueden dirigir con sabiduría y madurez.

Egan Kieran (1991) plantea que si bien los personajes de los cuentos no forman parte de la realidad habitual de los niños, los conflictos entre el bien y el mal, la seguridad y el miedo, lo grande y lo pequeño, que están en juego en los cuentos, sí están presentes en las vivencias cotidianas de los pequeños: “Cuando los niños están enfrascados en sus fantasías, en cierto modo están inmersos en la trama de su experiencia cotidiana”.

La fantasía no es más que un reflejo de la realidad, “[...] es una literatura de la paradoja. Es el descubrimiento de lo real en lo irreal, lo creíble en lo increíble, lo fidedigno en lo no fiable”. Nuestros niños de hoy ya no crecen bajo la protección de la familia extensa o de la comunidad altamente integrada. Por ello, dice Bethelheim, más que nunca necesitan de la imagen del héroe como el hombre solitario que avanza por caminos oscuros pero que puede llegar a lograr “relaciones satisfactorias y llenas de sentido con el mundo que lo rodea”. Y esto último, precisamente, atañe a uno de los propósitos fundamentales de la enseñanza cívica: contribuir a que el niño vaya descubriendo y construyendo su lugar en el mundo.

Bibliografía

- Andina, María y Gerardo Santa María, *Aprendizaje de las Ciencias Sociales*, Argentina, El Ateneo, 1992.
- Bethelheim, Bruno, *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Barcelona, Ed. Crítica, Grupo Ed. Grijalvo, 1988.
- Carreras, *et al.*, *Cómo educar en valores*, España, Narcea, 1997.

- Costa Jou, Patricio, *Redondo y la técnica Freinet*, México, SEP-Setentas, núm. 123, Secretaría de Educación Pública, 1974.
- Cullen, Carlos A., *Crítica de las razones de educar*, Buenos Aires, Paidós, 1996.
- _____, *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*, Argentina, Ediciones Novedades Educativas, 1996.
- Educación Básica. Primaria. Plan y Programas de Estudio*, México, SEP, 1993.
- Edwards, Verónica, “Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar”, *Cuadernos de Investigaciones Educativas*, México, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, 1985.
- Fernández Alatorre, Ana Corina, “El saber de la comunidad: elementos para una propuesta de formación de docentes”, en *Reportes de investigación educativa. Proyectos seleccionados*, México, Dirección General de Investigación Educativa, SEP, 1995.
- _____, “Los retos en la enseñanza del civismo”, en *Contextos*, México, 1994.
- _____, “Supuestos, sustentos y antecedentes de la elaboración de material didáctico y propuestas para la enseñanza del civismo y la historia primaria”, en *Mecanograma*, UPN, 1995.
- _____ y Yuriria Castro, “Convivencia 3”, en Serie de Educación Cívica para Primaria, México, McGraw-Hill, 1996.
- _____ y Yuriria Castro, “Convivencia 4”, en Serie de Educación Cívica para Primaria, México, McGraw-Hill, 1995.
- _____ y Yuriria Castro, “Convivencia 5”, en Serie de Educación Cívica para Primaria, México, McGraw-Hill, 1995.
- Franqueiro, Amanda, *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Argentina, El Ateneo, 1992.
- Freinet, Celestine, *Les invariants pédagogiques*, Cannes, Editions de L'Ecole Moderne, 1964.
- Freire, Paulo, *Pedagogía de la esperanza*, México, Siglo XXI, 1993.
- García Salord, Susana y Liliana Vanella, *Normas y valores en el salón de clases*, México, Siglo XXI, 1997.
- Giroux, Henry, *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, México, Siglo XXI, 1993.
- Kieran, Egan, *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*, Madrid, Morata, 1991.
- Linberg, Lucile, *La democracia en la escuela*, México, Letra, 1961.
- Morduchovikz, Rosana, *De la actualidad a la escuela. La formación social y democrática*, Argentina, Aique, 1995.
- Morín, Edgar, *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa, 1990.
- _____ y Ann Brigitte Kern, *Tierra Patria*, Barcelona, Kairós, 1993.
- Morfín, Luis, “Educación y cultura política”, en Jorge Alonso (coord.), *Cultura política y educación cívica*, México, Miguel Ángel Porrúa, 1991.

- Pérez Ángel y Jimeno Sacristán, *Comprender y transformar la escuela*, Madrid, Morata, 1992.
- Rubio Carracedo, José, *Educación moral, posmodernidad y democracia. Más allá del liberalismo y del comunitarismo*, España, Editorial Trotta, 1996.
- Savater Fernando, *Ética para Amador*, Barcelona, Ariel, 1992.
- , *Política para Amador*, Barcelona, Ariel, 1993.
- , *El valor de educar*, México, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, 1997.
- Segovia, Rafael, *La politización del niño mexicano*, México, El Colegio de México, 1977.
- Toledo, Fernández, *et al.*, *Guía didáctica. Cómo enseñar paso a paso en primer grado*, México, Santillana, 1996.
- , *et al.*, *Guía didáctica. Cómo enseñar paso a paso en segundo grado*, México, Santillana, 1996.
- , *et al.*, *Guía didáctica. Cómo enseñar paso a paso en tercer grado*, México, Santillana, 1996.
- , *et al.*, *Guía didáctica. Cómo enseñar paso a paso en cuarto grado*, México, Santillana, 1996.
- , *et al.*, *Guía didáctica. Cómo enseñar paso a paso en quinto grado*, México, Santillana, 1996.
- , *et al.*, *Guía didáctica. Cómo enseñar paso a paso en sexto grado*, México, Santillana, 1996.

EL PROGRAMA DE JORNADAS CÍVICAS INFANTILES Y JUVENILES DEL IFE: REVISIÓN CRÍTICA Y CONSIDERACIONES PARA UNA PROPUESTA

*Benilde García Cabrero
Olga Bustos Romero*

El presente estudio se inserta dentro del campo de la educación en valores para la democracia, y describe y analiza una experiencia de evaluación en relación con las Jornadas Cívicas Infantiles y Juveniles llevadas a cabo por el IFE. El trabajo se divide en cuatro partes: 1) Importancia de la educación para la democracia; 2) El programa de Jornadas Cívicas; 3) Resultados, análisis y consideraciones sobre el programa de Jornadas Cívicas Infantiles y Juveniles, y 4) Reflexiones en torno a una propuesta de educación para la ciudadanía.

I. Importancia de la educación para la democracia

Abordar el tema de la democracia resulta una tarea compleja, ya que es fácil caer en relativismos, sesgos o anacronismos. Ya desde las primeras décadas de este siglo John Dewey con toda modestia reflexionaba:

No sé exactamente qué significa la democracia en la época actual, en el conjunto de relaciones concretas –políticas, económicas, culturales y domésticas– de la vida humana. Hago esta humillante confesión tanto más

fácilmente porque sospecho que nadie sabe lo que significa en todos los particulares concretos. Pero estoy seguro, sin embargo, de que este problema es uno de los que exigen la más seria atención por parte de los educadores en la época actual (Referido por Geneyro, 1995, p. 77).

Como se desprende de la cita anterior, el significado de la democracia es muy complejo, y aunque es un término que cotidianamente usamos, frecuentemente lo hacemos de forma muy parcializada, incompleta o distorsionada. Algo que es muy digno de tomar en cuenta es que la mencionada reflexión de Dewey respecto de la democracia incluye no únicamente las relaciones políticas, económicas y culturales, sino que también las domésticas, es decir, el ámbito de lo familiar, muchas veces tan olvidado cuando de democracia se habla.

Existe una diversidad de definiciones en torno a la democracia. Aquí se rescatan dos que guiarán el presente trabajo:

- *La democracia se identifica como una forma de organización de la sociedad en su conjunto, ese sistema de vida que no sólo consiste en una suma aritmética de formas, sino en unos hábitos, una psicología, un espíritu, una teoría y una praxis (Prats-Ramírez, 1995, p. 34).*
- *La democracia debe ser asumida no sólo como régimen político o como una forma de gobierno, sino como un estilo de vida que debe impregnar la actividad cotidiana de toda la ciudadanía, de manera permanente (Jiménez de Barrios, 1991). En ese sentido, la democracia debe llegar a ser vivida en todos los ámbitos de la vida social, como el familiar, laboral, escolar, político, cultural, etc. Implica, por lo tanto, una serie de derechos y obligaciones tomando como marco de referencia valores tales como: libertad, paz, respeto, tolerancia, pluralidad, equidad, justicia, solidaridad.*

La definición anterior permite que se integren las nociones formales de la vida política a la ordenación económica basada en la cooperación, en el tratamiento racional de cosas y personas, a la organización y legitimación del Estado, a la constitución de un sistema orgánico de representación, a la creación de órganos sociales que impidan el desmoronamiento de la opinión pública y delimiten su esfera de responsabilidad, al bienestar y a la seguridad, a la ética y a la conciencia, y a la transfor-

mación de las relaciones interpersonales. Asimismo, hay que apuntar que la democracia y el atraso (que comprende no sólo aspectos económicos, educativos, de vivienda y salud, sino otras cuestiones como la discriminación, por ejemplo, a mujeres, a grupos indígenas, etc.), son social y moralmente excluyentes.

La *educación para la democracia* se refiere a la formación del futuro ciudadano y a la educación política en el más auténtico sentido de la palabra. Sin embargo, es descuidada o mal orientada incluso en la mayoría de las escuelas de las sociedades que se denominan democráticas (Prats-Ramírez, *op. cit.*).

La *educación cívica* incluye generalmente entre sus objetivos principales el desarrollo de creencias en los valores de las instituciones democráticas, leyes y formas de vida, así como el desarrollo de un sentido para preservarlos y refinarlos. Sin embargo, en las escuelas no se cultivan las habilidades y conceptos necesarios para participar en asuntos políticos y comunitarios.

La educación debe contemplar el desarrollo de las competencias ciudadanas porque la capacidad de participar y de actuar cívica y civilizadamente, así como la posibilidad de consustanciarse con los valores de la democracia y traducirlos en su vida pública y privada, es el objetivo más importante que la sociedad puede pretender que se logre a través de la educación formal e informal (*ibid.*).

Los estudios realizados por Coleman (referido por Prats-Ramírez, *op. cit.*) comprobaron que si la escolaridad regular no contiene alguna enseñanza política, entonces la educación es insuficiente para garantizar la madurez ciudadana. Por supuesto, esta educación política sólo se logra practicándola.

Hablar de democracia implica incursionar en los *valores de la democracia*. Woldenberg (citado en Melgar, 1995) afirma que la escuela está obligada a enseñar los valores democráticos, señalando la importancia de familiarizar a los niños, desde la primaria, con conceptos como: *pluralismo, tolerancia, dinámica de mayoría y minorías, legalidad, representación, igualdad, derechos de las minorías, ciudadanía, soberanía popular, relación gobernantes-gobernados, participación, convivencia de la diversidad*, etcétera.

La democratización educativa no puede darse aisladamente, sino dentro de un verdadero proyecto nacional de democracia (Prats Ramírez, *op. cit.*) en donde partidos políticos y organizaciones no gubernamentales cumplan un papel importante: continuar su labor de organizar ciuda-

danos, sirviendo de escuela para la democracia y de educación política, uniendo así teoría y praxis.

Ahora bien, la *educación política* ha cobrado fuerza en diversos países y en otros ya se cuenta con varias décadas de trabajo en esa materia. Por ejemplo, en Alemania, desde hace 42 años la Central Federal para la Educación Política viene desarrollando esta actividad (Beerfeltz, 1995), teniendo como objetivo “fomentar entre el pueblo alemán la comprensión de los asuntos políticos por medio de la educación política, vigorizar la conciencia democrática y fortalecer la disposición para la colaboración política” (p. 39).

A pesar de ser una institución gubernamental, el Parlamento alemán garantiza la independencia frente al gobierno. Para esa Central Federal, un trabajo neutral respecto de las políticas partidistas ciertamente lo es en cuanto a los valores. De este modo, *la educación política trabaja en favor de la tolerancia en la sociedad, de la libertad de los que piensan distinto, del consenso democrático fundamental, de la protección a las minorías, de la dignidad humana y de la justicia*. El propósito de la Central es la transmisión de conceptos fundamentales, de valores y formas de conducta en el Estado democrático, la educación de la conciencia democrática y la cultura política, así como el fomento del compromiso político.

La población a la que se dirige la Central es a cualquier persona que esté interesada, pero de preferencia a los líderes de opinión y a los multiplicadores de la educación política. Por lo que toca a la educación escolar, anualmente se realiza una competencia estudiantil sobre educación política donde participan los grupos de 6o. al 11o. grado de todo tipo de escuelas.

Finalmente, Beerfeltz (*op. cit.*) considera que la educación política nunca es un extinguidor de negligencias políticas, ni tampoco un sustituto de la política. Sin embargo, sí puede contribuir decisivamente en el futuro a que el desencanto con la política no se convierta en desencanto con la democracia, y a que en la sociedad se mantenga el consenso fundamental sobre los valores básicos de la democracia. Dentro de la educación para la democracia, algo muy importante también es el desarrollo de los valores morales. De acuerdo a Delval y Enesco (1994), “[...] la moral está formada por el conjunto de normas más generales que regulan la conducta de unos individuos respecto de los otros en los aspectos referentes a la preservación de la integridad física, el bienestar, la distribución equitativa de los recursos escasos y la libertad para actuar” (p. 51).

La escuela, junto con la familia y la religión, ha sido una de las instancias encargadas de la transmisión de valores morales; sin embargo, recientemente se ha perdido en gran medida la influencia poderosa que ejercía en otras épocas en aras de cumplir su papel como transmisora de conocimientos. Actualmente, la escuela tiene que competir –y cada vez en una situación más desventajosa– con los medios masivos de comunicación, a los que, en lugar de desconocerlos como ha hecho hasta ahora, debería integrarlos a las misiones que le han sido encomendadas en ambos aspectos.

Dentro de la educación para los valores, se ha planteado que los valores dependen de la relación con alguien que valora. De este modo, la sociedad trata de implantar en los sujetos valores comunes y el hecho de compartirlos aumenta la solidaridad del grupo. La conducta moral depende, por lo tanto, de los valores de los cuales se parta, por lo que moral y valores están estrechamente relacionados.

El desarrollo de valores morales, de acuerdo con Schaffer (1994), involucra tres componentes:

1. *Un componente afectivo* o emocional, que involucra los sentimientos que rodean a las acciones “correctas” o “incorrectas” y que con frecuencia motivan los pensamientos o ideas morales.
2. *Un componente cognoscitivo*, centrado en la forma en que conceptualizamos el bien y el mal y en el modo en que tomamos decisiones sobre la manera en que debemos comportarnos.
3. *Un componente conductual*, que refleja la forma en que nos comportamos realmente cuando experimentamos la tentación de violar las reglas o normas morales.

A través de los años la educación moral se ha dejado de lado y se ha puesto énfasis en otros aspectos de la vida académica. Sería muy interesante y necesario investigar las repercusiones que ha tenido esta omisión, en el incremento tanto de la violencia y actos de agresión como en el nivel de corrupción que ocurre diariamente en la mayoría de los países latinos y otros.

La necesidad de un cambio profundo es seria, y ciertamente la educación es el vehículo más efectivo que tienen los países para proveer oportunidades de cambio social (Villegas-Reimers, 1994).

En octubre de 1994 se realizó en Ginebra una reunión de la comunidad educativa internacional (Información e Innovación en Educación,

1995) para discutir y definir líneas comunes de acción en favor de la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia. Se planteó la preocupación creciente por el fenómeno de la xenofobia, la violencia y las violaciones a los derechos humanos, destacando la responsabilidad de los educadores en la definición y aplicación de estrategias de acción para la construcción de un mundo pacífico y justo.

Para hacer frente a esta problemática, la Oficina Internacional de Educación, con sede en Ginebra, ha diseñado un proyecto de investigación comparada internacional denominado “¿Qué educación, para qué ciudadanía?”, con la finalidad de formar una ciudadanía democrática, firmemente establecida en su propia cultura, pero abierta al mundo. Se considera como punto de partida central de esta investigación la respuesta que cada país participante haga a la pregunta de ¿qué es un ciudadano?, a partir de la cual se deberá definir el contenido y las orientaciones de la educación en el ámbito de la educación para la democracia. En ella se deberán contemplar las dimensiones de los derechos humanos, el desarrollo humano, la paz, el pluralismo, la diversidad cultural y la totalidad institucional.

Para llevar a cabo una propuesta como la planteada anteriormente, se sugiere combinar enfoques de enseñanza-aprendizaje activos y reflexivos de acuerdo con la naturaleza del contenido considerado y con la edad de los estudiantes. Asimismo, se requiere tomar en consideración la evolución cognoscitiva en relación con el juicio moral y las representaciones del mundo sociopolítico con que cuentan los estudiantes aun antes de la instrucción.

Villegas-Reimers (*op. cit.*) sugiere al respecto de la educación para la democracia:

1. Proponer la inclusión de un currículum explícito (contrariamente a la idea de la formación de valores, a través del currículum oculto) de educación moral o educación de valores en las escuelas de los países latinoamericanos.
2. Proponer que la meta general de este currículum sea la formación de un sentido de responsabilidad, tanto a nivel individual como ciudadano.
3. Presentar y discutir varios principios que deberían guiar la planificación y desarrollo de este currículum de educación moral.
4. Presentar algunas sugerencias sobre posibles contenidos y actividades que deberían ser incluidos en dicho currículum.

Una serie de autores coinciden en señalar que la formación de un ciudadano ético y responsable es una de las metas más importantes de los sistemas educativos (Villegas-Reimers, *op. cit.*, 1994; Cortina, 1995; Delfino, 1993). *La responsabilidad se define como el compromiso o la necesidad de actuar que una persona siente como consecuencia de su propio razonamiento moral y que debe incorporarse a la persona tanto a nivel cognoscitivo como afectivo y conductual.* El nivel cognoscitivo implica que el estudiante sea capaz de razonar, de acuerdo con su edad, sobre las implicaciones éticas o morales de una situación o acción. El nivel afectivo implica que el individuo debe sentir el compromiso de actuar con base en su propio razonamiento moral. Finalmente, el nivel conductual involucra las acciones que se desarrollan como respuesta al propio juicio moral.

II. El programa de Jornadas Cívicas

En mayo de 1993, a partir de la iniciativa de la Dirección de Educación Cívica y Cultura Política del Instituto Federal Electoral, se desarrolló el programa de Jornadas Cívicas Infantiles y Juveniles con la idea de generar un programa para niños y jóvenes que rompiera con los esquemas tradicionales de impartición de la materia de Civismo.

El programa está orientado a poblaciones de los niveles educativos básico y medio superior, teniendo como objetivo fundamental sensibilizar a la población escolar sobre los valores que sustentan una cultura político-democrática, de manera que éstos se vivencien, se introyecten y se pongan en práctica. El programa es instrumentado por los vocales de capacitación electoral y educación cívica de las juntas locales y distritales, a través de convenios con las escuelas primarias, secundarias y preparatorias del distrito electoral al que se encuentran adscritos. El proyecto de trabajo establece claramente el carácter complementario de las actividades a desarrollar, considerando a los programas de Civismo vigentes como las actividades centrales del modelo de educación ciudadana de nuestro país.

El prototipo del programa plantea que tanto los vocales de capacitación como los maestros del grupo podrán aplicarlo y que las actividades se pueden desarrollar en el contexto de la materia de Educación Cívica o en otras que el maestro considere pertinentes.

En las bases teórico-conceptuales del programa se plantea *la necesidad de trascender la idea convencional de democracia, según la cual ésta es sólo un método que rige los procesos de elección de representantes populares, para considerarla también como un sistema de vida basado en la convivencia pacífica que implica el ejercicio de derechos y obligaciones en el marco de legalidad y justicia, respeto, tolerancia y diálogo, así como la búsqueda de acuerdos para la solución de problemas mediante una participación informada y responsable.*

Los valores de la cultura democrática que forman la base de las actividades que deben desarrollarse, tal como lo establece el prototipo del programa son: acuerdo, consenso, confianza, democracia, diálogo, fraternidad, imparcialidad, información, justicia, legalidad, libertad, participación, pluralismo, respeto, tolerancia, veracidad y voto.

El proyecto de trabajo señala claramente el carácter complementario de las actividades a desarrollar, en el entendido de que los programas de Civismo vigentes constituyen las actividades centrales del modelo de educación ciudadana. La estrategia de trabajo señalada para la consecución del objetivo del proyecto involucra la realización permanente y sistemática de actividades dentro de la escuela, así como la autonomía para el desarrollo de las mismas por parte del personal de las propias escuelas. La intervención del Instituto Federal Electoral se plantea como un recurso de apoyo para la realización del proyecto de trabajo. El juego ha sido aprovechado como mecanismo de promoción de los valores de la cultura democrática a través del diseño de juegos didácticos, mediante los cuales también se promueven algunos conceptos electorales.

Por otra parte, se ha desarrollado una serie de lecturas como medios para enriquecer los conocimientos de los alumnos e impulsar una actitud reflexiva hacia los valores que se les pretenden transmitir. Asimismo, como parte del proyecto de divulgación de la cultura democrática se han realizado diversos materiales como los carteles, el programa Efemérides Nacionales y el Glosario Electoral Básico. Este último tiene además la finalidad de facilitar a la población juvenil el conocimiento de los términos político-electorales.

Mediante la coordinación de las juntas locales y distritales del IFE en todo el país (32 locales y 300 distritales) con autoridades educativas, directores de escuela y profesores, se llevan a cabo las Jornadas Cívicas en el curso de una semana en un plantel específico. Se pretende mediante este mecanismo que durante un año lectivo se desarrolle el mayor número de Jornadas Cívicas.

III. Resultados, análisis y consideraciones sobre el programa de Jornadas Cívicas Infantiles y Juveniles

Esta sección corresponde al estudio de campo realizado (entre 1995 y 1996) como parte de la evaluación de este programa de Jornadas Cívicas que se lleva a cabo en los diferentes estados de la República Mexicana. Para el presente estudio se eligieron muestras de las siguientes entidades: Distrito Federal, Morelos, Hidalgo, Puebla y Querétaro. Se visitaron tres escuelas primarias y cinco secundarias. Participaron un total de 481 alumnos, 210 mujeres y 271 hombres. El número promedio por Jornada fluctuó entre 30 y 50 estudiantes por grupo y cuando se juntaron más de un grupo, éstos fueron de 80 alumnos aproximadamente.

En cada una de las escuelas visitadas (primarias y secundarias) se observó, evaluó y analizó lo siguiente: a) nivel, grado, turno y composición del grupo donde se realizaron las jornadas; b) duración de las jornadas y lugar de realización; c) actividades llevadas a cabo en relación con el paquete de actividades; d) materiales utilizados; e) procedimiento utilizado; f) participación de vocales, maestros y alumnos, y g) observaciones generales.

Para la recolección de información se recurrió a la observación directa y a la realización de entrevistas semiestructuradas a vocales, maestros(as) y estudiantes. Con base en la información recabada se encontró lo siguiente:

En relación con las actividades desarrolladas, éstas abarcaron la mayoría de las señaladas en el prototipo. Generalmente, se realizaba una exposición verbal del tema por parte de los(as) vocales o maestros(as) apoyándose en los carteles que promueven los valores de la democracia. Posteriormente, se realizaban las diferentes actividades programadas en las jornadas, en las que sobresalían: el simulacro electoral, elaboración de dibujos y lectura comentada. En algunos casos no se contó con material suficiente para la buena realización de las actividades.

Si bien los(as) vocales muestran una gran disposición, voluntad y compromiso para realizar su trabajo, se detectaron algunos problemas.

A pesar de que el programa de Jornadas Cívicas establece una semana de duración para que pueda cubrirse adecuadamente, en la mayoría de las escuelas visitadas el tiempo real de duración fue de un día y el tiempo invertido osciló entre una y dos horas y media.

El desempeño de la mayoría de los vocales presentó algunos inconvenientes como: 1) falta de capacitación; 2) dificultades para trabajar con los grupos; 3) falta de elementos pedagógicos; 4) poca claridad en las explicaciones; 5) utilización de ejemplos poco adecuados, no claros y alejados de lo cotidiano.

Se estima que parte del problema radica en la diferencia de niveles de escolaridad y de profesiones de donde provienen los vocales. Por otra parte, no hay un consenso en cuanto a la manera de realizar las Jornadas Cívicas ni parámetros que sirvan de guía a los vocales.

De acuerdo con las entrevistas realizadas, las demandas de los vocales son: a) tener una adecuada capacitación; b) tener actividades más “objetivas”; c) que los materiales de apoyo (manuales, carteles, folletos, etc.) sean modificados a fin de que cumplan esa función de apoyo tanto en escuelas rurales como urbanas.

Otro problema detectado fue que los vocales tienen problemas de acceso a las escuelas para realizar las Jornadas Cívicas, teniendo que conseguir la entrada a las mismas de manera informal.

Otra de las deficiencias observadas fue que los maestros se sienten totalmente ajenos a las Jornadas, por lo que terminan ausentándose del salón. Sin embargo, en los casos donde el maestro participó activamente, los alumnos trabajaron mejor con él que con los vocales y se registró una mayor motivación.

También se encontró que los alumnos se mostraron participativos e interesados en los temas abordados, pero la falta de capacitación de los vocales y la dinámica de las sesiones contribuían a reducir el interés y la participación.

Por otra parte, los(as) estudiantes consideran que las Jornadas Cívicas sí tienen utilidad práctica. Otra cuestión digna de rescatar es que cuando se les preguntó qué era para ellos(as) la democracia, la mayoría la asoció con votar o con elecciones.

Asimismo, reportaron dificultad para entender valores para la democracia como: tolerancia, pluralidad, concertación, imparcialidad, legalidad, etc. Aquí vale la pena destacar que desde los nombres de los valores les fueron difíciles de pronunciar, ya no digamos lo que implican o el significado de los conceptos.

IV. Reflexiones en torno de una propuesta de educación para la ciudadanía

Un fin de la educación que parece ser común a todos los países del mundo es la formación y educación de una persona ética y responsable como individuo y como ciudadano. Ante la necesidad de renovar el papel que hasta ahora han desempeñado los valores en la educación y traducirlos en propuestas educativas concretas, resulta indispensable plantear un modelo de *educación en valores* de la cultura democrática que esté atento a la consideración de los aspectos de nuestra realidad que presentan problemáticas cuya solución es prioritaria y para los cuales se deben establecer nuevas normas de regulación.

Un primer aspecto que se debe considerar dentro del modelo es el del establecimiento de *las metas de la educación en valores* que deberán llevar al sujeto a alcanzar un nivel de juicio moral posconvencional de acuerdo con el cual pueda justificar lo correcto y lo que debe hacerse en situaciones que involucren conflictos o problemas de valores. Las soluciones a estos conflictos deberán alcanzarse a través del consenso mediante el diálogo, el acuerdo, el entendimiento y la autodirección, así como a través de la tolerancia y la participación democrática.

Puig-Rovira (1995) considera a los componentes afectivos como el motor de los procesos conscientes de reflexión y acción moral, así como de los esfuerzos por construir una identidad moral compleja. Asimismo, señala que las emociones y los sentimientos juegan un papel fundamental en la configuración de la conducta moral, ya que son tanto el fundamento de conductas altruistas y solidarias, como de reacciones egoístas e individualistas. El desarrollo de la conducta moral (Piaget, 1984; Kohlberg, 1981, 1984; Gilligan, 1982) resulta, por lo tanto, fundamental para promover la adquisición de la sensibilidad necesaria para percibir los sentimientos y emociones propios, así como de los demás. Para ello, se requiere trabajar en las reacciones emocionales suscitadas por situaciones morales aceptables e inaceptables, tales como el dolor, la culpa, la indignación, la piedad, el cuidado, la benevolencia, la solidaridad, el amor, la empatía, la vergüenza o el autorrespeto.

Un modelo como el descrito anteriormente no puede estar completo si no se especifica claramente el conjunto de valores universales dentro de los que se inscribe la propuesta. De acuerdo con Puig-Rovira (*op. cit.*), los valores, desde una perspectiva macroética o pública pueden ser: la justicia, la libertad, la igualdad, la solidaridad, la benevolencia, la

tolerancia, el respeto, la participación, el compromiso y la cooperación. Desde la perspectiva microética o privada pueden considerarse: la renuncia, el reconocimiento, la verdad, la apertura hacia los demás, la empatía, la consideración, el amor, la coherencia, la responsabilidad y la voluntad de valor.

Lucini (1994) por su parte señala que, a partir de los valores básicos de una sociedad democrática, tales como tolerancia, libertad, respeto, paz, cooperación y solidaridad, cada centro educativo debe establecer su propio sistema de valores coherente con la problemática propia de la comunidad donde se encuentra inserto. *Este sistema de valores permite a su vez concretizar los referentes conceptuales, actitudinales, procedimentales y conductuales, así como las estrategias a través de las cuales será posible lograr la autorregulación afectiva e intelectual que se requiere para interiorizar los valores de la cultura democrática.*

Con base en las premisas básicas del modelo de educación en valores antes descritas, se desarrolló una iniciativa para guiar la puesta en marcha de las Jornadas Cívicas, con la finalidad de apoyar a vocales y profesores en la instrumentación de las mismas.

El documento original donde se describe la propuesta (García y Bustos, 1996) aborda aspectos sobre el proceso de adquisición de los valores por parte de niños y jóvenes, a partir de la etapa de desarrollo en que se encuentran: el para qué de la democracia; el contexto social, problemáticas nacionales y temas curriculares; los temas curriculares y la educación en valores; ejemplos de cómo adecuar los temas curriculares a las necesidades regionales y características de la población (primaria, secundaria y preparatoria); actividades a desarrollar durante las Jornadas Cívicas, donde se contemplan los valores a promover, los objetivos generales y específicos, las estrategias de enseñanza, los materiales y la duración. También se incluye una serie de instrumentos de evaluación, elaborados para ser aplicados a población infantil y juvenil, vocales, maestros y padres de familia.

Se hace referencia también a las estrategias de instrumentación y evaluación de las Jornadas Cívicas, con algunos señalamientos y propuestas de modificación de los materiales impresos y audiovisuales, a fin de optimizar su función de apoyo a las Jornadas Cívicas. Asimismo, se formulan algunas sugerencias respecto de la participación de vocales y maestros en la conducción de las Jornadas Cívicas. Finalmente, se mencionan diversos aspectos que deberían contemplarse dentro de una estrategia de capacitación a vocales y maestros, como parte fundamental

e indispensable del éxito de las Jornadas Cívicas. En el presente documento se presenta la propuesta de una forma sintética, misma que se describe a continuación.

Fundamentación de la propuesta

En la actualidad, resulta inconcebible una sociedad sin valores. De ahí que el desarrollo de éstos reviste una importancia vital para el adecuado funcionamiento de cualquier sociedad.

La promoción de los valores constituye un elemento fundamental de la calidad de la educación. Éstos representan una fuerza interior profunda que define y caracteriza a las personas, que da identidad y aglutina a los grupos humanos. En este sentido, si todo proceso educativo está relacionado con los valores, entonces no es posible hablar de educación sin suponer la presencia de una orientación a la axiología educativa, sea ésta de manera voluntaria o involuntaria.

La calidad de una educación integral radica en gran medida en que ésta se preocupe por la promoción de los valores. *La educación en los valores deberá realizarse en un contexto participativo donde tenga lugar un aprendizaje significativo sólido en el que se genere el compromiso en el desarrollo y perfeccionamiento de las habilidades de hacer, sentir, pensar y ser con el objeto de mejorar su comprensión de sí mismo, de los demás y de la vida en general.*

La transmisión de valores no se limita a un acto instruccional sino a un verdadero aprendizaje, que puede darse de manera formal o informal pero independientemente de la forma. El aprendizaje de los valores debe ser significativo e inherente a la actividad cotidiana de la escuela y esto se dará considerando cuatro aspectos básicos:

1. Poner a los educandos en situaciones reales y presentarles alternativas significativas.
2. Guiarlos o ayudarlos a ver y prever las consecuencias de sus elecciones.
3. Orientar imparcial y objetivamente las elecciones de los alumnos.
4. Darles a conocer las prohibiciones y reglamentos que deben respetar, es decir, la normatividad social.

Esto implica una interacción constante con el entorno educativo (maestros, compañeros), otorgando al diálogo un alto valor, donde los valores no existirán independientemente del alumno o de su conciencia valorativa, ni dependerán de sus reacciones psicológicas sino que surgirán de la relación que se establezca con ciertos elementos reales que se valoran objetivamente, para adquirir una preferencia o superioridad que le permita desarrollar formas de relación social. Así, las instituciones deben, fundamentalmente, formar actitudes que propicien y expresen los valores.

La enseñanza de los valores y las actitudes

Al hablar de valores necesariamente debemos remitirnos a las *actitudes*, que son formas habituales de pensar, amar, sentir, comportarse y reaccionar ante los valores. Como grandes elaboraciones del ser humano que sustentan y dan sentido a la vida, son las formas que tenemos de reaccionar ante los valores (Alcántara, 1992). Se establece, así, la formación de actitudes como el eje central para enseñar para la vida y para la adquisición de una cultura democrática.

La formación en y para los valores, entonces, debe cristalizarse para cada individuo, en: a) criterios de juicio o de valoración; b) actitudes, y c) la aceptación crítica y el cumplimiento de las normas.

Tomando como base estos elementos hemos propuesto de manera específica un modelo de educación para los valores de la cultura democrática en los niveles básico y medio.

Para el nivel básico, la finalidad del modelo es lograr que los alumnos aprecien y reflexionen sobre la importancia de los valores básicos de la cultura democrática para la vida y la convivencia y que obren de acuerdo con ellos. Esto se logrará a través de dos procesos, uno de acercamiento o aproximación afectiva y experimental, y otro de experimentación y aplicación a la propia vida.

En el caso del nivel medio, el objetivo general del modelo pretende que los alumnos conozcan y valoren críticamente la importancia de los valores de la cultura democrática, y elijan aquellas opciones que favorezcan su desarrollo integral como personas que participan en un grupo social. Esto se logrará a través de tres procesos generales: 1) de conocimiento o aproximación más objetiva y reflexiva (basada en la experimentación y aplicación del nivel anterior); 2) de análisis y críti-

ca, y 3) de opción personal y libre integración que permitirá el desarrollo de actitudes.

La educación en los valores para la democracia forma parte de una serie de valores morales importantes, esto es, de “supravalores” o valores universales. Éstos se refieren a propiedades de la realidad que no son ni enteramente objetivas ni completamente subjetivas, sino que surgen gracias a la relación socio-históricamente establecida que se da entre las personas y la realidad que les rodea.

Dentro de los valores universales, el modelo considera los siguientes: la identidad, la equidad, la independencia, la democracia y la libertad.

Valores de la cultura democrática

La formación en valores para la democracia implica la generación de una cultura política basada en un conjunto de valores, actitudes, creencias y expectativas a través de las cuales los ciudadanos y grupos sociales definan su posición frente a los asuntos de interés público.

De esta manera, los valores a considerar deben constituir los principios rectores de la formación en y para los valores de una cultura democrática. *Los valores democráticos que se propone desarrollar dentro de este modelo son: libertad, responsabilidad, igualdad, justicia, honestidad, legalidad, participación, pluralismo, respeto y tolerancia.*

Contexto social, problemáticas nacionales y temas curriculares

La realidad social en México es muy heterogénea y está conformada por un mosaico de características de las que se derivan grandes problemáticas nacionales, abordándose éstas desde diferentes lugares y enfoques, como el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 (PND).

Aquí se mencionan algunas *problemáticas que atañen o afectan a la sociedad en su conjunto*, aunque el nivel de intensidad puede variar dependiendo de la región específica del país, las características de la población y el entorno. Algunas muy importantes son: *seguridad pública, derechos humanos, bienestar social, impartición de justicia, justicia para los pueblos indígenas, ecología, etc.* Nótese por ejemplo que, dado el momento histórico-político por el que estamos atravesando, se men-

ciona a la justicia para los pueblos indígenas, de manera específica, a pesar de que se propone el tema de impartición de justicia.

A partir de estas grandes problemáticas nacionales surge una serie de temas curriculares, conocidos también como temas transversales, (véase a Lucini, *op. cit.*). Éstos responden a problemas y realidades que están presentes en el ámbito social, político y económico. Situándonos más específicamente en el terreno escolar, son temas que los estudiantes “[...] experimentan en su vivir cotidiano y que, por su importancia existencial, en el presente y para el futuro, requieren y demandan un tratamiento y una respuesta educativa” (p. 31).

Dada la población de primaria y secundaria con la que se trabaja en las Jornadas Cívicas Infantiles y Juveniles, los temas curriculares que se proponen son: 1) Mínimos de bienestar; 2) Protección del menor; 3) Ecología, y 4) Formación ciudadana.

TABLA 1. TEMAS CURRICULARES Y PROBLEMÁTICAS SOCIALES

MÍNIMOS DE BIENESTAR	✕	ALIMENTACIÓN
	✕	EDUCACIÓN
	✕	SALUD
	✕	VIVIENDA
	✕	RECREACIÓN
	✕	SERVICIOS PÚBLICOS
PROTECCIÓN DEL MENOR	✕	DERECHO A UNA FAMILIA
	✕	DERECHO A RECIBIR AMOR
	✕	DERECHO A NOMBRE Y NACIONALIDAD
	✕	COMBATIR EXPLOTACIÓN EN EL TRABAJO
	✕	COMBATIR MALTRATO FÍSICO
	✕	ABUSO SEXUAL Y TRÁFICO DE NIÑOS
ECOLOGÍA	✕	CONTAMINACIÓN DEL AGUA
	✕	CONTAMINACIÓN DEL AIRE
	✕	DEFENSA DE RECURSOS NATURALES
FORMACIÓN CIUDADANA	✕	GARANTÍAS INDIVIDUALES/DERECHOS

En la tabla 1 se presenta esta propuesta de manera más desglosada, incluyendo algunas de las problemáticas a tratar en cada uno de ellos. Puesto que hablar de temas curriculares es, en consecuencia, hacerlo esencialmente de valores, es por lo que las tareas de diseño y programación requieren de una relación armónica o congruente con el sistema de valores de la institución escolar.

En este sentido, los temas curriculares permiten que el personal docente reflexione sobre la posición que mantiene respecto de los valores y actitudes que manifiesta y transmite a sus estudiantes y sobre aquéllos que quiere transmitir, que son los que consciente o inconscientemente fomenta la sociedad.

Por otra parte, los temas curriculares pueden convertirse en uno de los hilos conductores para dar un enfoque globalizador o interdisciplinario a ciertos contenidos que se imparten en diferentes áreas. Esto permite que en su desarrollo no haya exclusiones de unos temas curriculares respecto de otros sino que, como lo señala Lucini (*op. cit.*), todos puedan vertebrarse en un eje coordinado común, pues todos se asumen como fundamentales; y es este derecho de los alumnos a recibir una educación integral lo que impide que aparezcan lagunas en los valores, actitudes y normas que deben adquirir y desarrollar.

Los temas curriculares pueden ser retomados como eje central de las actividades que se proponen en las actividades a desarrollar dentro de las Jornadas Cívicas. Así, en actividades como lectura, cine comentado, foros de debate, asambleas, juegos escénicos, se pueden plantear estos temas como motivo de reflexión y análisis.

Referencias

- Alcántara, *Cómo educar las actitudes*, Barcelona, Ediciones CEAC, 1992.
- Beerfeltz, Hans-Jürgen, "Agencia para la Formación Democrática en Alemania al Servicio del Ciudadano", en *Perfiles Liberales*, núm. 42, agosto-septiembre de 1995, pp. 39-42.
- Coll, C., "Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje", en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*, Madrid, Alianza Psicología, 1990, pp. 435-453.
- Cortina, A., "La educación del hombre y del ciudadano", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 7, enero-abril de 1995, pp. 41-63.

- Delfino, S., "Educación y democracia: Una cultura joven en la Argentina", en *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, año XXXVII, núm. 114, vol. I, 1993, pp. 47-58.
- Delval, J. e I. Enesco, *Moral, desarrollo y educación*, Madrid, Grupo Anaya, 1994.
- García, B. y O. Bustos, *Propuesta para enriquecer las bases teórico-conceptuales del Programa de Jornadas Cívicas Infantiles y Juveniles*, México, IFE, 1996.
- Geneyro, J.C., *Educación y Democracia: Aportes de John Dewey. Estudios: Filosofía, Historia, Letras*, México, ITAM, vol. XI, núms. 30-40, 1995.
- Gilligan C., *In a Different Voice*, Cambridge, Harvard University Press, 1982.
- Gómez-Granell, C. y C. Coll, "De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo", en *Cuadernos de pedagogía*, núm. 221, 1994, pp. 8-10.
- Jiménez de Barrios, M., "Educación para la participación ciudadana", en *IFES, Conferencia Internacional sobre Sistemas Electorales* (Caracas, Venezuela, 15-19 de mayo, 1990), San José, Costa Rica, Fundación Internacional de Sistemas Electorales, 1991.
- Kohlberg, L., *Essays on Moral Development*, vol. 1: "The Philosophy of Moral Development", San Francisco, Harper and Row, 1981.
- , *Essays on Moral Development*, vol. 2: "The Psychology of Moral Development", San Francisco, Harper and Row, 1984.
- Lucini, F., *Temas transversales y educación en valores*, Madrid, Grupo Anaya, 1994.
- Melgar, I., "Educación y cultura política: 8 opiniones calificadas", en *Educación 2001*, núm. 2, julio de 1995.
- Poder Ejecutivo Federal, *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000*, México, Poder Ejecutivo Federal, 1995.
- Piaget, J., *El criterio moral en el niño*, Barcelona, Martínez Roca, 1984.
- Prats-Ramírez, I., "Aprender a vivir la democracia", en *Perfiles Liberales*, núm. 42, agosto-septiembre de 1995, pp. 33-38.
- Puig-Rovira, J.M., *La educación moral en la enseñanza obligatoria*, Barcelona, Ed. Horsori, 1995.
- Schaffer, D.R., *Social and Personality Development*, Belmont, Ca., Wadsworth, Inc., 1994.
- Villegas-Reimers, E., "La Educación", en *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, DEA, año XXXVIII, vol. I, núm. 117, 1994.

EDUCAR PARA LA DEMOCRACIA EN EL MARCO DE LA FORMACIÓN EN LOS VALORES DE LA PAZ Y LOS DERECHOS HUMANOS¹

María de los Ángeles Alba Olvera

Introducción

En el campo de la educación en valores existen múltiples propuestas que han cobrado importancia recientemente en México. En gran medida, esto se debe al señalamiento que hacen diversos grupos sociales de una crisis de valores que consideran debe ser enfrentada desde la escuela, así como a la preocupación que se manifiesta desde el centro mismo del sistema educativo, en el que también muchos educadores se han ocupado ya de buscar y proponer alternativas que garanticen la recuperación del papel de la escuela como formadora de valores.

Entre esta amplia gama de propuestas se encuentran las que hablan de educar para la disciplina, la obediencia y la laboriosidad; las que ponen el énfasis en la educación ambiental, en la educación cívica o en la educación para la democracia; otras más que sugieren promover un valor cada día en la escuela. La Educación para la Paz y los Derechos Humanos (EPDH), como parte de esas múltiples propuestas, ha tratado

¹ Las reflexiones que se presentan en este trabajo se hacen desde la perspectiva que ofrece la propuesta desarrollada por la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, A.C. (AMNU) para formar a docentes, alumnas y alumnos de educación básica en los valores de la paz y los derechos humanos. Asimismo, se señalan algunas implicaciones y retos en la tarea de educar en y desde la escuela para contribuir a la formación de los valores propios de una cultura política democrática.

de responder a las demandas y preocupaciones señaladas, diseñando una alternativa que haga realidad en el aula y en la escuela los principios y fines de la educación que establece la legislación nacional, y que contribuya a construir una cultura en la que predominen estos valores.

Esta propuesta educativa la ha venido desarrollando la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, A.C. (AMNU), desde hace 10 años y, aunque no se define específicamente como una alternativa para la educación cívica o para la democracia, tiene como principal propósito promover desde la escuela la formación en los valores de la paz y los derechos humanos, que son los valores característicos de una cultura política democrática.

La paz, los derechos humanos y la democracia en la tarea educativa

Algunas de las preguntas básicas que todo educador o educadora se debe plantear y que resultan imprescindibles en cualquier proceso educativo son: ¿Qué tipo de sociedad y de persona debo formar?; ¿qué tipo de educación es la más congruente con esa opción?

Indudablemente encontraríamos no pocas coincidencias de educadores (docentes, padres y madres de familia, líderes sociales) que, al menos en el discurso, se propondrían formar una sociedad democrática, justa, sin violencia, tolerante, así como personas capaces de convivir de manera solidaria, pacífica y respetuosa con los demás. Sin embargo, hace falta comprender el significado de todas estas características.

Si nos referimos a la violencia en el sentido de oponernos a ésta o de eliminarla, tendremos que hacerlo no sólo con la violencia directa, que se ejerce físicamente y de manera personal, sino también con la violencia estructural,² es decir, la que se manifiesta en las condiciones de opresión, desigualdad e injusticia, generadas por las estructuras sociales, que impiden tanto la realización potencial de las personas como la paz.

La paz, en este sentido, tiene una clara vinculación con los derechos humanos y la democracia, como lo expresa Veslemy Wise:³

² Este término es introducido a finales de los sesenta por Johan Galtung, incansable investigador sobre la paz, porque se niega a utilizar un concepto de violencia restringido a la violencia física y personal como lo opuesto a la paz (cfr. Johan Galtung, *Sobre la paz*, Barcelona, Fontamara, 1985).

³ John Paul Lederach, *Educación para la paz*, Barcelona, Fontamara, 1984, p. 131.

[...] por paz entendemos el resultado, en cualquier sociedad dada, de igualdad de derechos, por la cual cada miembro de dicha sociedad participa igualmente en el poder de decisión que la regula y en la distribución de recursos que la sostiene... la paz es un proceso social por medio del cual se asegura una distribución más equitativa del poder y los recursos.

Ahora bien, los derechos humanos desde su dimensión ética incluyen valores universales fundamentales como la paz, la justicia, la igualdad en dignidad y derechos, la vida y la libertad, sin los cuales no es posible lograr una cultura democrática.

A la paz y a la vida van íntimamente ligada la resolución no violenta de los conflictos, la calidad de vida y la calidad ambiental, la seguridad pública y la seguridad social.

La justicia sólo es posible cuando se vive en un ambiente (en la familia, en la escuela, en el país) de participación en la toma de decisiones, cuando se ejerce la autoridad de manera responsable y equitativa, y cuando las leyes, las normas sociales y las sanciones se basan en la equidad y en la dignidad de las personas.

La igualdad significa reconocerse iguales en derechos y dignidad en medio de la diversidad; saber compartir y no discriminar.

La libertad va muy vinculada con la autonomía y el criterio propio, con el ejercicio responsable de esa libertad, con la posibilidad de pensar, opinar, reunirse y expresarse públicamente, sin ser objeto de represión, así como de informar y de recibir información veraz.

De esta manera, la EPDH, sin proponerse específicamente la formación de una cultura política democrática, contribuye a la construcción de las condiciones necesarias para lograr este tipo de cultura en nuestro país.

¿Qué implica optar por una educación que promueva la democracia?

La EPDH, como marco de la educación para la democracia, se enfrenta a incógnitas de muy diversa índole. Nos ocuparemos por el momento de las siguientes: ¿cómo se pueden incorporar estos contenidos a la educación escolar?; ¿qué métodos pedagógicos se deben utilizar para educar en estos valores desde la escuela?, y ¿cómo puede la o el docente conducir un proceso de formación en los valores de la paz y los derechos humanos?

Incorporación de los contenidos de la EPDH en el currículum

En el contexto educativo de nuestro país, y de acuerdo con la experiencia desarrollada en la EPDH, la incorporación de estos contenidos de manera transversal en el currículum ha resultado ser la forma más efectiva y con mayor sentido. Esto ha sido así porque este tipo de formación debe permear el currículum abierto y dar un enfoque distinto a los contenidos de los programas, centrado en los valores de la paz y los derechos humanos.

Sin embargo, esta inserción transversal no se da de manera aislada; debe acompañarse por la incorporación de estos valores también desde el currículum oculto. De esta manera, se logra congruencia entre lo que la escuela dice y trata de promover y lo que hace para lograrlo, es decir, la escuela debe crear una nueva dinámica en las relaciones humanas, que propicie nuevas formas de convivencia, nuevas formas de ejercer la autoridad y un nuevo estilo de docencia.

Métodos pedagógicos a utilizar en la EPDH

La formación en los valores de la paz y los derechos humanos, o la educación para la democracia, es un proceso largo que deberá empezar por la formación de docentes y directivos para que sean capaces de aplicar una pedagogía acorde con esta alternativa educativa; la forma de educar, como lo afirma Galthung, abrirá nuevas posibilidades que se reflejarán en el contenido. Dichas formas deben ser “compatibles con la idea de la paz, es decir, deben excluir en sí mismas no sólo la violencia directa sino también la violencia estructural”, y sugiere el mismo autor que cualquier forma educativa sea evaluada en función de la estructura que engendra, para lo cual propone plantearse siempre estas preguntas: “¿permite una retroalimentación?; ¿tiende a unir a la gente en una empresa común o a mantenerla separada?; ¿permite la participación general?; ¿la forma total de la educación posibilita un cambio autogenerado? En suma, ¿en la educación hay diálogo y no solamente mensaje?”⁴

Por ello, se retoman propuestas pedagógicas que implican un rompimiento con las formas tradicionales de la enseñanza. Por ejemplo, los debates y exposiciones de diferentes posturas (lo que ayuda a evitar el adoctrinamiento, que sería opuesto a la formación para la democracia);

⁴ Johan Galthung, *op. cit.*, pp. 135-136.

la investigación creativa: el análisis y la reflexión (en forma individual y colectiva) sobre la realidad; la dramatización y los juegos de roles o de simulación; el trabajo en grupos, el uso de medios audiovisuales; los juegos cooperativos y juegos para la paz; la organización democrática del estudio y el establecimiento de consensos; la búsqueda de solución a problemas reales o hipotéticos; la combinación de lo teórico y lo práctico mediante la participación en acciones concretas. Es decir, se requiere de formas participativas, constructivas y socioafectivas.

Formación de docentes para la conducción del proceso de la EPDH

En el caso de nuestro país, la formación que recibe el maestro de educación básica ha carecido de una teoría educativa que la oriente a un perfil definido, así como de planes de estudio y programas de actualización que propicien el análisis y “una visión crítica del pensamiento oficial sobre la educación a la luz de los procesos sociales, económicos y culturales por los que atraviesa la nación, como sería una visión axiológica completa de los procesos educativos”.⁵

Es debido a esta carencia que las maestras y los maestros en ejercicio (y también los que están en formación) deben ser formados para educar en los valores que requiere una sociedad democrática; es un requisito indispensable dado que se trata de lograr que su labor contribuya a la construcción de una cultura democrática, y este tipo de formación no puede circunscribirse a un breve curso o a una serie de conferencias sobre el tema; se requiere de un trabajo permanente del maestro, paralelo a su labor como docente, a lo largo del ciclo escolar.

La labor de educar para la democracia implica, en el marco de la EPDH, el compromiso con una nueva forma de ejercer la docencia que debe asumirse de manera voluntaria y fortalecerse mediante el trabajo de grupo, especialmente del personal docente y directivo de cada institución escolar. En dicho proceso de formación es importante alternar los espacios formativos con el trabajo en el aula para que los maestros y maestras, una vez que han reflexionado y analizado su práctica educativa, tengan la oportunidad de volver a la acción cotidiana en la escuela.

⁵ Pablo Latapí, S., *Marco de referencia para el estudio: “Educación para la paz y los derechos humanos en la primaria”*, Tequisquiapan, Querétaro, documento mecanográfico, 1988, p. 18.

Esto les permitirá enriquecerla constantemente y reflexionar de nuevo acerca de los cambios de actitudes y conductas que en ellos y en ellas se vayan generando, tanto en lo personal como en sus relaciones dentro de la comunidad escolar.

La fundamentación teórica y metodológica que el maestro reciba durante el proceso de formación debe permitirle desarrollar esta labor educativa orientada hacia los valores de una cultura democrática desde dos estrategias básicas: el currículum explícito o abierto y el currículum oculto o implícito.

Para lograr lo anterior es necesario, por una parte, que el(la) docente desarrolle las habilidades necesarias para un manejo creativo de los contenidos educativos; a esto contribuye el trabajo en equipo y la oportunidad de compartir las experiencias que cada uno(a) desarrolle con su grupo de alumnos(as) en torno a la EPDH. Por otra parte, todo ello debe ir unido al compromiso, personal y de la institución, por crear un clima acorde con los valores que se han de promover.

Conclusiones

En el campo de la educación en los valores de una cultura democrática no es posible ofrecer todavía resultados concluyentes; en el caso del programa EPDH de la AMNU, se ha avanzado en este sentido durante los dos últimos años, con la primera experiencia de evaluación con un modelo experimental y riguroso, susceptible de aplicarse de manera extensiva a experiencias de formación en valores. Aun cuando se trata de una experiencia evaluativa un tanto limitada por el tiempo y por el número de planteles y docentes que abarcó, es cualitativamente significativa por sus características y resultados.

Continuar evaluando experiencias de educación en valores hará posible que se cuente cada vez con más claridad, mayor fundamento y mejores posibilidades de lograr los objetivos de estas experiencias educativas; sin embargo, este desarrollo sólo se logrará si, además, se asume la tarea de la educación en valores de una cultura democrática como una empresa común de las instituciones y los organismos públicos y privados.

Las alternativas en el campo de la educación en valores pueden ser muchas. Lo importante es que todas ellas contribuyan, desde distintos ángulos, a la construcción de esa cultura política democrática que todas y todos queremos.

Bibliografía

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en *Leyes y Códigos de México*, México, Colección Porrúa, 1996.
- Galthung, Johan, *Sobre la paz*, Barcelona, Fontamara, 1985, 159 pp.
- Latapí S., Pablo, *Marco de referencia para el estudio: "Educación para la paz y los derechos humanos en la primaria"*, Tequisquiapan, Querétaro, documento mecanográfico, 1988, 45 pp.
- Lederach, John Paul, *Educación para la paz*, Barcelona, Fontamara, 1984, 131 pp.
- Ley General de Educación, México, *Diario Oficial de la Federación*, 13 de julio 1993.
- Magendzo K., Abraham, *Currículum, escuela y derechos humanos*, Santiago, Chile, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 1989, 204 pp.
- _____y Patricio Donoso, *Diseño curricular problematizador en la enseñanza de los derechos humanos*, Santiago, Chile, PIE, IIDH, 1992, 96 pp.
- Schmelkes, Sylvia, *Cinco premisas sobre la formación en valores*, ponencia presentada en el Foro sobre Educación y Valores, Ciudad Juárez, Chihuahua, CIYDA-DGEC, 1997.
- UNESCO, *Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales, y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales*, 1974.

LOS VALORES DE LA DEMOCRACIA SEGÚN LOS NIÑOS MEXICANOS

Rosalía Winocur

Introducción

Este artículo reseña los resultados de un estudio de tipo cualitativo sobre las representaciones de los valores democráticos que tienen los niños de 4o. y 6o. grados de primaria en los estados de México, Veracruz, Oaxaca, Querétaro, Chihuahua, Tabasco, Michoacán, Jalisco, Guanajuato, Chiapas, y en el Distrito Federal.

El estudio formó parte de la “Evaluación del impacto de las campañas de educación cívica del Instituto Federal Electoral”, que se llevó a cabo entre septiembre de 1997 y septiembre de 1998.

Dicha evaluación tenía el propósito de examinar en qué medida y de qué forma las campañas de educación cívica desarrolladas por el IFE en las escuelas habían influido en las representaciones que los niños y los jóvenes tienen sobre los valores de la cultura democrática, a partir de indagar los significados que éstos le atribuyeron a sus contenidos y estrategias.

Para recuperar las representaciones de los valores de la cultura democrática se recurrió a una pauta de entrevista grupal, que contempló tres ámbitos de exploración: la escuela, la familia y los pares (amigos). Este instrumento tenía por objeto registrar el repertorio socialmente compartido de discursos y prácticas acerca de los siguientes conceptos: democracia, tolerancia, participación, pluralismo, libertad, legalidad, diálogo político y ciudadanía.

Para las dinámicas grupales se utilizó, como material disparador, carteles diseñados por la Dirección de Educación Cívica, juegos escénicos, dibujos y preguntas sobre el material. Los entrevistadores tenían la consigna de explorar las respuestas incompletas o las asociaciones poco claras, pero sin “ayudar” a los niños a “entender” un valor cuando no lo comprendieran o desconocieran la terminología, no sólo porque se corría el riesgo de introducir un sesgo o inducir la respuesta, sino porque lo que interesaba era recuperar las diferencias de sentido y las dificultades que enfrentaban niños y jóvenes, tanto en la comprensión como en la definición de los términos.

El trabajo de campo –la realización de las entrevistas– se llevó a cabo entre el 24 de noviembre de 1997 y el 6 de marzo de 1998. Los entrevistadores recorrieron 22 distritos electorales, pertenecientes a las once entidades federativas mencionadas.

La selección de estados y distritos fue el resultado de una muestra ponderada que contempló entidades con diferentes niveles de desarrollo y urbanización; con experiencias de gobierno con partido único en el poder y con alternancia política; con población indígena, y ubicados en distintos puntos cardinales para poder explorar el problema de la identidad ciudadana en la frontera.

Asimismo, se tomó en consideración incluir escuelas de ámbitos menos poblados y con mayor índice de población, y escuelas públicas y privadas (religiosas y laicas) que hubieran recibido el material de educación cívica del IFE. Se realizó un total de 48 entrevistas grupales a niños de primaria de 4o. y 6o. grados.

Por razones de espacio, este artículo sólo reseñará los resultados que corresponden a la representación de los valores de la cultura democrática en los niños de primaria.

Resultados de la investigación

Representaciones sobre la democracia

La democracia “en abstracto” se asoció con dos referentes significativos para el niño: uno derivado de las definiciones que se dan en las clases de civismo, y otro, muy fuerte, vinculado a la posibilidad de escoger a los representantes sin coacción. Varios factores inciden en esta última situación: el discurso que particularmente circula a nivel de los medios,

que conecta inevitablemente la idea de democracia con la transparencia de los procesos electorales, excluyendo otros aspectos que también competen a la democracia, como la defensa de los derechos humanos, los deberes y derechos civiles, la desigualdad social, etcétera:

Democracia es que uno tiene la libertad de votar por quien uno quiera sin que lo anden sobornando. (Escuela primaria “Cuauhtémoc”, 6o. grado, distrito 11, Huixtla, Chiapas).

Sin embargo, cuando la democracia se relaciona con los ámbitos de referencia más próximos, o se refiere a sujetos y prácticas concretas, por una parte, su percepción como ejercicio democrático disminuye considerablemente y, por otra, aparecen representaciones autoritarias en el sentido de que se asocia democracia con “orden”, y falta de democracia con “desorden”:

Que se peleen entre compañeros y que hagan desorden y que hagan todo lo que no deben hacer. (Escuela primaria “Revolución”, 5o. grado, distrito 11, Abasolo).

En la familia, la democracia fue interpretada mayoritariamente como la necesidad de establecer consensos respecto al uso de los bienes o la toma de decisiones. Esta representación aparece más como una definición de lo que “no ocurre”, que de lo que ocurre; y en ese sentido la democracia adquiere un carácter más prescriptivo que descriptivo. También se asoció con la posibilidad individual de escoger entre varias opciones, generalmente referidas al consumo, o “votar” colectivamente por alguna de ellas.

Entre los amigos la democracia fue ponderada como la necesidad de establecer consensos, participar en un juego —en el sentido de ser parte del mismo respetando las reglas— y dirimir los conflictos sin violencia (no agredirse).

Representaciones sobre pluralismo

En la definición del concepto prevaleció, por una parte, el reconocimiento de diferentes formas de pensar, sentir y actuar, pero no siempre asociado con el respeto o con la tolerancia hacia los otros; y, por otra, la idea de “ser muchos” relacionada con el plural gramatical. En el caso de

Chiapas fueron especialmente significativas las referencias al problema de la intolerancia religiosa, cultural y racial:

Como nosotros, muchos son mestizos o de la colonia, otros son indígenas, pero si nosotros vamos a comprar nos atienden igual porque somos iguales no importa la raza de que seamos ¿no? (Escuela primaria “Sección VII del SNTE”, 6o. grado, distrito 05, San Cristóbal de las Casas, Chiapas).

En la escuela, los ejemplos de pluralismo se refirieron mayoritariamente al trabajo en equipo, concebido como la distribución de tareas en un grupo para lograr un objetivo común, y en menor medida a la convivencia respetuosa entre compañeros:

En el salón hay dos niños que a ellos no se les llama pluralismos, porque hay un niño que se llama Roberto, que siempre anda molestando a una niña, entonces ahí dice que debe haber una convivencia respetuosa y con ellos no se da. (Escuela primaria religiosa “María Teresa”, 6o. grado, distrito 06, Villahermosa, Tabasco).

En la familia y entre los amigos, el pluralismo fue interpretado, por una parte, como “convivencia” y, por otra, como “respeto a las ideas diferentes”:

Por ejemplo, si yo pienso diferente que mi mamá la respeto, o si ella piensa distinto que me respete a mi. (Escuela Primaria “Plan Chihuahua”, 5o. grado, distrito 01, Nuevo Casas Grandes, Chihuahua).

En varios ejemplos se observa que la diferencia se vive en forma amenazante porque puede ocasionar algún conflicto, ruptura o agresión, de ahí el énfasis permanente de vincular pluralismo y diálogo con la necesidad de evitar el conflicto. El otro matiz fuerte es que en algunos casos se asoció tolerar la “diferencia” con aceptar la desigualdad o la discriminación. El siguiente ejemplo es interesante porque el *lapsus* del niño (decir “contra” en lugar de “hacia” todos) indica que el concepto tiene significados contradictorios:

Tener respeto contra todos. (Escuela primaria “Emiliano Zapata”, 5o. grado, distrito 05, León, Guanajuato).

Representaciones sobre tolerancia

En la definición del concepto prevaleció la idea de “aguantar” o “sufrir” la agresión y/o la imposición de otros sin reaccionar –generalmente en una relación de desigualdad y sometimiento– y también, más apegada al significado estricto de la palabra, la de escuchar y respetar opiniones diferentes:

Que si yo voy pasando y una gente me insulta diciendo quién sabe cuántas cosas ...y yo sigo caminando y hago como que no la escucho y eso es tolerar. (Escuela primaria rural “Josefa Estrada Gómez”, 6o. grado, distrito 01, Frontera, Tabasco).

En la escuela esto fue interpretado como “aguantar” personas y actitudes desagradables, pero más bien en el sentido de tenerles paciencia, aunque también de sometimiento y resignación frente a la autoridad.

En la familia, se asoció por una parte con el respeto a los padres y, por otra, con la paciencia que los padres deben tener a sus hijos. Resultó ilustrativo, en este caso, la frecuencia con que se definía el valor en sentido negativo: tolerancia es “no agredir”, “no perder el control”, “no faltar al respeto”, “no resolver violentamente los conflictos”, “no abusar de los menores”, etc., lo cual probablemente expresa el deseo de que estas situaciones no se repitan en el hogar, donde el maltrato y la intolerancia son habituales. Por último, también apareció la idea de tolerar hasta ciertos límites:

Que nuestros hermanos agarren nuestras cosas y los toleramos pero a la tercera vez les pegamos. (Escuela primaria “Francisco I. Madero”, 5o. grado, distrito 02, Ciudad Juárez, Chihuahua).

Entre los amigos la tolerancia apareció representada como soportar la agresión de los más fuertes o más grandes sin reaccionar; tolerar las diferencias o “lo que nos molesta de otros”; y respetar al otro, en el sentido de reconocerlo, de darle su lugar:

Por ejemplo, si un amigo te está insultando tenemos que tolerarlo, o sea aguantarte las ganas de decirle tú también. (Escuela primaria religiosa “María Teresa”, 6o. grado, distrito 06, Villahermosa, Tabasco).

Representaciones sobre participación

Este concepto fue asociado mayoritariamente con la obligación moral de colaborar con los vecinos, participar en las tareas y actividades comunitarias, y de ser solidario. También está involucrado el significado de la pertenencia, de formar parte de algo que representa los intereses de todos y se impone sobre los deseos o aspiraciones individuales:

En participar limpiando las calles de tu barrio. (Escuela primaria “Benito Juárez”, 6o. grado, distrito 07, Juchitán, Oaxaca).

En la escuela “participar” también tiene una fuerte carga prescriptiva y coercitiva, pero en este caso vinculada a las exigencias escolares, ya sea de intervenir en clase respondiendo las preguntas del maestro, o de cumplir con las tareas asignadas, lo cual implica, por una parte, que no existe la opción de “no participar”, y, por otra, que la falta de participación conlleva una sanción o castigo.

En la familia, participación también se asocia con la obligación moral de colaborar con las tareas domésticas y con el cuidado de los hermanos:

[...] cuando en nuestra casa participamos en recoger la mesa, limpiar algo, participamos también en el cuidado del perro; de toda la casa. (Escuela primaria religiosa “María Teresa”, 6o. grado, distrito 06, Villahermosa, Tabasco).

Entre los amigos el sentido de la participación se vincula con la idea de formar parte de un equipo deportivo o de un juego. En ese caso, no sólo se incorpora un sistema de reglas que todos deben respetar, sino también la decisión individual de integrarse sin carácter coercitivo así como el elemento del disfrute.

Representaciones sobre ciudadanía

En la definición del concepto en abstracto predominaron asociaciones con vivir en la ciudad, tener la mayoría de edad para poder votar, y el respeto a los migrantes. Aunque con significados distintos, las tres ideas plantean aspectos interesantes vinculados al hecho de ser ciudadano en realidades locales y culturales diferenciadas. Efectivamente, ser ciudada-

no puede referirse tanto a la condición de vivir en la ciudad, y en ese sentido conlleva una carga simbólica importante que trasciende la asociación semántica entre los términos “ciudad” y “ciudadanía”, particularmente evidente cuando esta definición la realizan los niños de poblados pequeños con muy baja concentración urbana y deficientes servicios. Por contraste, la ciudadanía como representación de “los que viven en la ciudad” alude a todo un imaginario sobre la vida en la ciudad, los procesos de modernización y el acceso a los servicios. El otro significado señalado, “respeto a los migrantes”, fue expresado fundamentalmente por los niños de escuelas fronterizas ubicadas en Chihuahua. En este caso la condición de ser ciudadano pasa, por una parte, por el derecho a establecerse legalmente del otro lado de la frontera con todos los derechos y prerrogativas, y también por el reconocimiento y la aceptación plena de la identidad cultural. Por último, el significado más tradicional, el de adquirir la mayoría de edad para poder votar, se presentó más a menudo en los niños de ciudades de alta concentración urbana, con procesos electorales recientes o con campañas electorales en curso.

Representaciones sobre legalidad

En este concepto se presentó muy fuertemente la necesidad de definirlo por su contrario: “ilegalidad”, lo cual sugiere una representación negativa, muy marcada por la percepción de falta de garantías y de un marco legal que proteja, regule y garantice la impartición de justicia. De ahí la dificultad para definir lo que es “legal” y, por el contrario, la facilidad para asociar lo “ilegal” con fuertes actos de transgresión social como robar, secuestrar, estafar, engañar, violar, etc. En los poblados pequeños, “legalidad” también se relacionó con la obligación moral de pagar las deudas y cumplir con los compromisos entre las personas. En este caso, la legalidad aparentemente adquiere el significado de cumplir con un compromiso privado, sin embargo, en las comunidades pequeñas, donde todo el mundo se conoce, las deudas, aunque sean entre personas físicas, tienen una gran repercusión social y, desde esa perspectiva, se vuelven compromisos de carácter público:

Es cuando tenemos que hacer todas las cosas con veracidad, decir la verdad, sin robar, un ejemplo de ello sería si él me presta cinco pesos mañana se los pago, no quedarme más tiempo con él porque sería ilegal. (Escuela

primaria “Presidente Juárez”, 6o. grado, distrito 05, San Cristóbal de las Casas, Chiapas).

En la escuela, “legalidad” se apegó más al sentido estricto de la palabra ya que se interpretó como el deber de cumplir y respetar las normas escolares y también el patrimonio de la escuela.

En la familia la “legalidad” se ejemplificó con el respeto y la obediencia a los padres, y el cumplimiento de las reglas y obligaciones familiares. En este caso también se recurrió al valor contrario (ilegalidad) para definir lo que “no es legal” dentro de la familia, como el castigo, la falta de cuidado de los padres, el maltrato físico y psicológico hacia los niños, y también las diferencias de trato respecto al género:

Los varones pueden salir y llegar tarde y las niñas no. (Escuela primaria “Ignacio Mariano de las Casas”, 5o grado, distrito 04, Querétaro).

Lo que no es legal es que nos peguen, ni lastimen nuestro cuerpo ni nuestros sentimientos. (Escuela primaria “Plan de once años”, 4o. grado, distrito 14, Iztacalco, D.F.)

Entre los amigos la legalidad se interpretó como el respeto a las reglas del juego, donde el ejemplo de jugar fútbol se utilizó a menudo para ilustrar el concepto. Lo “ilegal” se asoció con traicionar la confianza, ofender, pelear entre amigos y no saldar las deudas. Es interesante señalar que mientras las definiciones del concepto se refieren a los límites y reglas más institucionalizadas, las del sentido contrario aparecen con una fuerte carga moral.

Representaciones sobre diálogo

Este concepto se relacionó básicamente con la idea de tener una conversación informal sin ningún objetivo determinado, y también con la de sostener una plática para llegar a un acuerdo. Igualmente aparecieron muchas definiciones con sentido negativo como “no escucharse”, “la falta de comunicación” y “la intolerancia frente a las diferencias”. En Chiapas, además, la falta de diálogo se identificó con el conflicto zapatista, lo cual constituye prácticamente la única excepción donde los niños hicieron referencia a una realidad política que está muy presente en su vida cotidiana:

Pues allá en el mercado que [...] vas pasando ahí y no te das cuenta y nada más un poquito que empujes ya toda la gente se junta para golpearte y eso ya no puede ser, debe ser el diálogo y tratar de resolver el problema sin darse de golpes, y es que todos se juntan del mismo grupo y [...] sólo por eso te van a golpear [...]. (Escuela primaria “Vicente Guerrero”, 5o. y 6o. grados, distrito 05, San Cristóbal de las Casas, Chiapas).

Asimismo, en un poblado pequeño del estado de Jalisco, el diálogo se asoció con la circulación del rumor y los “chismes” sobre eventos de gran interés social:

Por ejemplo cuando pasa algo o le pasa a alguien algo, por ejemplo una muchacha que se va a casar y allá andan de chismosos toda la vecindad. (Escuela primaria “Club de Leones”, 6o. grado, distrito 05, Puerto Vallarta).

En la escuela nuevamente aparece el diálogo como representación de una plática informal, o bien, en su sentido más estricto, como la necesidad de hablar para llegar a un acuerdo, establecer consenso entre las partes, saldar las diferencias o arreglar los problemas pacíficamente. En casi todos los casos, el contenido del diálogo aludió a cuestiones prácticas y/o organizativas y, muy excepcionalmente, a problemas de tipo político o ideológico.

En la familia y entre los amigos, el diálogo fue asociado mayoritariamente, al igual que las definiciones de tolerancia, con la necesidad de establecer consensos, tomando en cuenta y respetando la posición de todos.

Otro aspecto bastante interesante en relación con este concepto, es la idea de que los políticos no “dialogan” sino que “negocian”, donde la negociación tiene el significado de la componenda, del arreglo secreto para cuidar sus intereses particulares en desmedro y a espaldas de la mayoría.

Representaciones sobre libertad

En la definición del término destacaron dos ideas fundamentales: libertad de expresión, como la posibilidad de decir lo que uno quiere o de actuar sin límites ni restricciones; y otra muy fuerte, expresada como “falta de libertad”, vinculada al castigo y al encierro, donde nuevamente aparece la tendencia de ejemplificar el concepto indicando lo que “no es”.

Esto puede interpretarse en el mismo sentido de la relación que se establece entre legalidad-ilegalidad. El autoritarismo, presente en todas las relaciones cotidianas, particularmente en el caso de la escuela y de la familia, provoca que las restricciones se perciban de forma mucho más clara que los permisos, distorsionando el sentido del límite. Por eso la libertad, o bien se percibe como la ausencia total de límites, o como la imposición violenta de ellos.

Para mí libertad es que nadie te tenga que estar diciendo que tienes que hacer esto, que tienes que hacer lo otro y andar como uno quiere. (Escuela primaria “Víctor Bravo Ahuja”, 6o. grado, distrito 01, San Juan Bautista Tuxtepec, Oaxaca).

Encerrar a los niños en su cuarto, maltratarlos, no dejarlos salir a ningún lado, tenerlos encerrados a todos sin ninguna compañía. (Escuela primaria “Reforma”, 6o. grado, distrito 05, León, Guanajuato).

En la escuela predominaron asociaciones con tener tiempo libre y disponer de espacios no regulados; el recreo fue el ejemplo más mencionado. Y en la familia, igual destaca la idea de no tener restricciones ni límites y su contrapartida, es decir, tener tiempo, pero regulado y otorgado por los padres. También la libertad quedó significada como algo que otorgan los padres como premio al buen comportamiento, al sometimiento de reglas y cumplimiento de las obligaciones domésticas, y no como un derecho propio.

Entre los amigos la libertad se asoció, por una parte, con reciprocidad en el sentido de una relación en igualdad de condiciones y, por otra, con el juego y compartir un espacio propio sin interferencias.

En síntesis, la percepción de libertad siempre aparece asociada a espacios no regulados, lo cual vuelve incompatible este valor con las normas y los límites. Es obvio que los espacios regulados como la escuela o el hogar conllevan una fuerte carga autoritaria que impide que los niños vean cuáles son sus derechos y el margen de negociación.

Conclusiones preliminares

1. En general, no se da una relación de simetría entre los discursos emitidos por las campañas de Educación Cívica del IFE y los destinatarios de dichos mensajes. A diferencia de los libros y las clases de civismo

de la escuela, donde la democracia se enseña en abstracto (soberanía del pueblo, gobierno del pueblo por el pueblo, definiciones etimológicas, etc.), el material del IFE alude a prácticas concretas, propone ejercicios y ejemplifica con situaciones tomadas de la vida cotidiana a través de distintos materiales didácticos (cuentos, fábulas, videos, carteles, etc.); sin embargo, estas estrategias no consiguen unificar los sentidos, ni tampoco que estos sentidos sean los estrictos que corresponden a cada valor.

2. Lo anterior se explica porque los sujetos se apropian y resignifican en diversas direcciones un mismo mensaje, imponiendo transformaciones o desvíos del sentido original. La distancia o cercanía de las representaciones de la cultura democrática con las prácticas cotidianas incide directamente en su apropiación. En ocasiones, pueden ser terreno fértil para ciertos mensajes; en otras, pueden alterar su sentido original, rechazarlos, o imponerles barreras protectoras de la identidad social de distintos grupos socioculturales. Esto sucede claramente en el caso de poblaciones indígenas, donde los conceptos “no hacen ningún sentido” en las culturas locales, simplemente, porque no existen equivalentes conceptuales. Ello no implica que estos valores no sean conocidos, sino que no pueden ser internalizados porque designan valores de la cultura dominante. Por ejemplo, un maestro bilingüe refirió que para los indígenas chiapanecos “ciudadanos” eran sólo los funcionarios municipales o estatales.

3. La representación de los valores puede variar en un mismo sujeto o grupo. Es muy probable que las definiciones cambien según se refieran a actores, instituciones o prácticas determinadas. En el caso de los niños las diferencias fueron muy evidentes entre los ejemplos dados de los conceptos en abstracto y los mencionados para la escuela, la familia o los amigos. Por ejemplo, en el caso de la participación, ésta adquirió connotaciones diferentes cuando la definición se situaba en la escuela, la casa o entre los amigos. En la primera, participar significa responder en clase según los requerimientos de la maestra o cumplir con la tareas escolares; en la segunda, se asocia con la obligación moral de colaborar con las tareas domésticas y el cuidado de los hermanos; y en los terceros —más apegado al sentido estricto del término—, se vinculó con la posibilidad de opinar, decidir, jugar, formar parte de algo, según unas reglas previamente convenidas.

4. Diferentes contextos socioculturales producen diversas apropiaciones y significados de un mismo término. Como ya fue señalado, ser ciudadano puede referirse a la condición de vivir en la ciudad, y en ese sentido conlleva una carga simbólica importante que trasciende la aso-

ciación semántica entre los términos “ciudad” y “ciudadanía”, particularmente evidente cuando esta definición la realizan los niños de poblados pequeños con muy baja concentración urbana y deficientes servicios. Por contraste, la ciudadanía como representación de “los que viven en la ciudad” alude a todo un imaginario sobre la vida en la ciudad, los procesos de modernización y el acceso a los servicios. El otro significado indicado, “respeto a los migrantes”, fue expresado fundamentalmente por los niños de escuelas fronterizas del norte. En este caso, la condición de ser ciudadano se representa por el derecho a establecerse legalmente del otro lado de la frontera con todas las prerrogativas, y también por el reconocimiento y la aceptación plena de la identidad cultural.

5. En algunas realidades locales con situaciones de fuerte marginación étnica, discriminación racial o intolerancia religiosa se observó una dificultad evidente para comprender el sentido de la palabra pluralismo, porque la diferencia, por una parte, se vive en forma amenazante ya que puede ocasionar conflicto, ruptura o agresión; y, por otra, se asocia con aceptar la desigualdad o la discriminación. Esto explica también el énfasis permanente de vincular pluralismo y diálogo con la necesidad de evitar el conflicto. Otro ejemplo claro de términos socialmente cargados de prejuicios que consiguen desvirtuar el significado de un concepto es el de la negociación vinculado al diálogo. Si la negociación tiene un sentido peyorativo, de “componenda”, arreglo turbio en beneficio de unos pocos y en detrimento de la mayoría, difícilmente el diálogo puede ser representado como una instancia válida para ponerse de acuerdo o arreglar las diferencias.

6. Muchos niños no sólo no conocen sus derechos, sino que ni siquiera tienen la noción de que son sujetos de derecho. La profunda carga autoritaria que caracteriza la relación entre padres e hijos, y entre maestros y alumnos, puede ser criticada, pero su estatus y permanencia no se cuestionan porque se consideran “dados” o “naturales”. Esto se explica, por una parte, porque la tolerancia es interpretada como la virtud de aguantar o soportar toda clase de agravios y arbitrariedades de la autoridad paterna o escolar y, por otra, como la dificultad para definir algunos conceptos y recurrir a su valor contrario para explicar su significado. Este fue el caso obvio de términos como libertad y legalidad, que más que designar un conjunto de garantías y derechos, representaban todo aquello de lo que se carecía.

7. El ámbito más democrático de representación de los valores sin lugar a dudas fue el de los amigos. Aunque también aquí se observaron

conductas de discriminación, intolerancia y abuso de poder, el juego aparece como una instancia donde la existencia de reglas –formales e informales– por todos convenidas y aceptadas, permite una participación más igualitaria según determinadas normas y sanciones. El otro aspecto interesante es que a diferencia de las otras instancias, donde la participación tiene carácter compulsivo, entre los pares se admite la posibilidad de entrar en un juego o abstenerse.

8. Otro aspecto interesante que arrojó la investigación es el profundo abismo observado entre los códigos morales y los prácticos. Mientras más corruptos se perciben los segundos, más idealizados se representan los primeros. Esta polarización tan absoluta se refleja en la realidad como la imposibilidad de concebir, por ejemplo, que puede haber democracia política aunque persista la desigualdad social.

9. Con base en los resultados de la investigación reseñada, se concluye que:

- a) Cualquier campaña de educación cívica debe generar estrategias diversificadas para transmitir los valores de la cultura democrática. Para ello se debe tener en cuenta cuáles son las representaciones previas que tienen los niños sobre esos valores, tanto a nivel abstracto como concreto, cuando se refieren a ámbitos de su vida cotidiana.
- b) Las campañas no puede negar estas representaciones preexistentes, aunque sean contrarias o diferentes al significado estricto de los valores, ya que tienen diversas densidades históricas, sociales y políticas que es necesario estudiar y comprender porque hacen sentido en las culturas políticas locales.
- c) El desafío intelectual, político y pedagógico consiste en trabajar a partir de ellas, ya sea para cambiar el sentido de algunas (por ejemplo, la que identifica tolerancia con sumisión); reforzar el de otras (por ejemplo, las definiciones dadas para el caso de los amigos, que fue el ámbito más democrático de representación de los valores); o para generar estrategias de inclusión colectiva en un imaginario nacional sobre los valores de la democracia, que no necesariamente entre en contradicción o anule otros significados que siguen teniendo sentido en algunas realidades locales, como por ejemplo la idea de “participación” como sinónimo de cumplimiento de obligaciones comunitarias o familiares.

MESA DE TRABAJO

2

ESTRATEGIAS, METODOLOGÍAS
Y TÉCNICAS PARA LA EDUCACIÓN
CÍVICA EN ESPACIOS NO ESCOLARIZADOS

INFANCIA Y CULTURA POLÍTICA EN UNA COMUNIDAD RURAL

*Yolanda Corona Caraveo
Carlos Pérez y Zavala*

Contexto de discusión

En las últimas décadas se han dado cambios importantes en el sistema político mexicano que nos permiten hablar hoy día de una sociedad diferente caracterizada por una mayor sensibilidad hacia el respeto de los derechos humanos, una cierta apertura en la libertad de expresión, una tensión constante en la construcción de procesos democráticos y cambios profundos en la participación de la sociedad civil.

Consideramos que este último factor ha sido determinante para poder decir que nos encontramos en el camino de vivir un trastocamiento en el sistema político mexicano, ya que la presencia de la voz ciudadana ha impulsado una relación diferente entre gobernantes y gobernados.

Podemos pensar, por tanto, que se están fortaleciendo los vínculos de tipo horizontal que refuerzan lazos colectivos de cohesión social. Sin embargo, no debemos olvidar que las transformaciones anteriores se están dando dentro de un contexto amplio de políticas económicas, sociales y culturales que buscan debilitar el binomio de individuo-colectividad, reforzando el interés individual y la apatía ante la vida pública.

En este sentido, creemos que actualmente se están produciendo modificaciones significativas en las estrategias y actividades de diversos grupos y comunidades para negociar con el Estado, presionando para que se cumplan sus demandas. Esto también implica una transformación en los valores, actitudes y creencias vinculadas con el comporta-

miento político. Sin embargo, sabemos que la formación de una cultura política participativa y la construcción de ciudadanía implican un proyecto a mediano y largo plazos que nos lleva a preguntarnos sobre la manera en que estamos sembrando esta vocación democrática.

Ante esta pregunta consideramos que es de especial importancia trabajar e investigar la forma en que la situación actual está afectando la subjetividad de los niños, niñas y adolescentes, especialmente en lo que se refiere a actitudes y creencias sobre lo político, entendiendo este último término en un sentido amplio que denota el vínculo entre los comportamientos individuales y las situaciones colectivas.

Creemos que la infancia y la adolescencia son sectores de la población que merecen atenderse especialmente tanto por su capacidad para reflejar lo que está ocurriendo en nuestro presente, por su potencialidad de futuro así como por la mayor apertura y flexibilidad en las pautas del comportamiento y del pensar que se dan en estos periodos del desarrollo.

La cultura política en los niños de Tepoztlán

El tema central de esta reflexión es precisamente la especificidad de la cultura política de niños, niñas y adolescentes en la comunidad de Tepoztlán, Morelos, que han participado ya sea activamente o como observadores del movimiento de resistencia que este poblado sostuvo durante casi tres años en contra de la construcción de un club de golf. Hemos realizado una investigación que inicialmente se dirigió a indagar las diversas nociones que tenían niños y niñas de seis a doce años sobre los derechos de la comunidad a decidir sobre sus tierras; pero las mismas entrevistas nos han llevado a explorar otros temas como la percepción que tienen sobre los políticos y gobernantes, la función y el sentido de las leyes, el conflicto entre intereses privados y comunitarios, así como la manera en que ellos piensan que podrán solucionarse dichos conflictos.

Los datos que presentamos fueron obtenidos mediante ocho entrevistas grupales a alumnos que cursan desde primer grado de primaria hasta tercero de secundaria, y 78 entrevistas individuales con niños de 10 a 15 años. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas posteriormente, por lo que las respuestas se refieren a palabras textuales de los alumnos; 38 de los niños y las niñas son de familias arraigadas en el

lugar, mientras que 40 de ellos son nacidos en Tepoztlán, pero de familias que provienen de otro lugar. Todos los testimonios de secundaria pertenecen a este último grupo, ya que las entrevistas a adolescentes tepoztecos todavía no se han realizado.

Escenario

El pueblo de Tepoztlán fue protagonista de un movimiento de resistencia a lo largo de más de tres años que permitió que todos los residentes del lugar fueran partícipes directa o indirectamente de una lucha de la comunidad contra el proyecto del club de golf avalado por el gobierno estatal y por un grupo de inversionistas nacionales y extranjeros. La difusión del movimiento de resistencia tuvo alcances importantes, no sólo a nivel nacional sino también en los medios de comunicación estadounidenses, que puede tal vez atribuirse a su coexistencia con el movimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN).

El resultado del movimiento fue lograr la suspensión temporal del permiso para construir el club, medida que fue notificada como definitiva después de que el gobernador Carrillo Olea fue separado de su cargo, acusado de diversas irregularidades que incluso lo vinculaban con el narcotráfico.

Es significativo que este movimiento haya logrado conservar el derecho a decidir sobre sus propios recursos ambientales y culturales, a pesar de la inmensa campaña que en su contra hicieron actores políticos poderosos, ayudados por los medios de comunicación.

También es importante plantear que se trató de un movimiento de resistencia caracterizado por aspectos tradicionales que cuestionan la visión neoliberal que avala el Estado y que se dio de la periferia al centro y de abajo hacia arriba. Otro asunto a considerar es la diferencia que existe en este lugar, cuya población rural conserva una tradición de vida comunitaria en la que se incorpora a los niños desde temprana edad a las labores colectivas, las fiestas, los rituales y todas las actividades de importancia para la comunidad. Esta actitud, que no excluye a la infancia y a la adolescencia de las actividades políticas, contrasta con la visión y actitud hacia estos sectores que se dan en ciertos contextos urbanos de clases medias y altas que colocan a los niños en ámbitos protegidos y apartados de la vida social y política, confinándolos a una percepción del mundo que no va más allá del ámbito doméstico y familiar.

Datos encontrados y reflexionados sobre los mismos

Hemos elegido discutir tres temas a partir de los datos que hemos obtenido, por parecernos que tienen más relevancia para la discusión del tema “Educación cívica y cultura política y democrática” que plantea este Foro. Nos referimos a lo que los niños, niñas y adolescentes opinaron acerca del bienestar colectivos *vs* los intereses individuales, sobre lo que piensan de las leyes y de la corrupción, así como sobre la violencia que ellos percibían y reflejaban durante un momento específico del movimiento en el que realizamos una entrevista grupal con alumnos y alumnas del 6o. grado de primaria.

1) Bienestar colectivo vs intereses individuales

Las respuestas ante la pregunta ¿quién tiene más derecho a decidir sobre las tierras en conflicto, los del pueblo o los que las compraron?, nos indican una clara tendencia a privilegiar los derechos colectivos sobre los intereses individuales, tanto en primaria como en secundaria. Sin embargo, la manera de hacerlo difiere radicalmente. En primaria encontramos que los niños y las niñas adoptan una perspectiva de “buenos” y “malos”, tratando de reconocer de manera apresurada a aquellos que están del lado de “los buenos”—en este caso la comunidad—, e identificándose personalmente con los mismos:

El gobierno, solamente para ganar dinero lo hacen y para que Cuernavaca fuera más grande, y eso iba a pasar a ser parte del gobernador [...] nos parece muy injusto porque ellos ganan y nosotros perdemos [...] el gobierno tiene todo nuestro dinero y nosotros nos quedamos allí como con un centavo.

Los de secundaria no se refieren tanto a los actores como a los argumentos y puntos de vista de los mismos. Sus comentarios y juicios revelan un mayor entendimiento de los conflictos sociales. Las entrevistas grupales despiertan un debate controvertido sobre los derechos de los individuos y aquéllos de la comunidad. Discuten sobre los beneficios y perjuicios que traería la construcción del club de golf e incluyen argumentos que tienen que ver con la ecología, el equilibrio social del lugar, las tradiciones de la comunidad y aspectos legales.

Sus voces consideran los intereses de los diferentes actores y van problematizando el conflicto de una manera en que se vuelve mucho

más complejo poder emitir un juicio que favorezca a tan sólo uno de ellos. Algunos ejemplos que encontramos son los siguientes:

Si se hiciera el club la gente perdería su tradición de cultivar la tierra [...] desaparecerían las costumbres, perderían su dignidad y su cultura [...] Yo creo que los del club de golf tienen más derecho (a decidir sobre la tierra), se supone que esas tierras no son de nadie, pero no se vale que si unos venden tierras que no son legalmente vendibles, los de KS no tienen la culpa pues ya pagaron por sus tierras, así que tienen razón de no querer el club porque otros no quieren que haga algo allí. Creo que los de KS tienen más derecho, pero me gusta mucho que el pueblo sea tan fuerte como para poder rechazar un proyecto de tanto dinero que a ellos les afecta.

En estos estudiantes, de 12 a 15 años, encontramos una gran capacidad para entender y diferenciar las diversas perspectivas de aquéllos que representan el conflicto y que revelan un nivel más complejo de comprensión de la naturaleza de las relaciones sociales. Es interesante observar que esa misma capacidad de evaluar las perspectivas representa para ellos una dificultad en cuanto a realizar un juicio ético. Autores como Selman y Byrne (1974) han propuesto que los juicios morales están más vinculados con la manera de resolver conflictos entre grupos y personas, mientras que la adopción de perspectivas se vincula con el tipo de comprensión de la realidad social y los conflictos que se generan a su interior. Nuestros datos nos arrojan una pregunta de investigación que requiere indagar en edades posteriores para observar en qué momento y de qué manera la capacidad de comprensión ya no significa un obstáculo para proponer una solución al conflicto.

2) *Leyes y corrupción*

La discusión sobre el derecho a decidir el destino de esas tierras trajo necesariamente a colación el tema de las leyes y su aplicación. En este sentido, los entrevistados siguieron afirmando que lo más importante son los intereses comunes, a pesar de lo que esté escrito. Al preguntarles qué sucedía si la ley amparaba a los del club de golf, ellos rebatían planteando que las leyes tienen que proteger a la mayoría y también a cuidar a la naturaleza (el agua, los bosques, los animales). Entonces, desde los ocho años, proponen modificar, transgredir, ignorar o bien “dejar que se pierdan” cierto tipo de leyes. En sexto grado, el 75% pro-

pone la desobediencia y sólo el 25% piensa que hay que negociar, protestar o mandar una queja para que el gobernador quite la ley. Ninguno de ellos habla de castigar a los transgresores.

Los alumnos de secundaria contemplan también desde un principio la posibilidad de enmendar las leyes, pero no en la medida de transgredirlas o de ignorarlas, puesto que saben que eso implicaría un castigo, como se puede observar en la participación siguiente: “Si una ley no es aprobada por el pueblo, hay que cambiarla, porque lo ideal sería que los que obedecen las leyes estén de acuerdo; si no, la romperán de todas formas y de nada servirá sino para llenar las cárceles”.

Algunos alumnos empiezan a proponer la necesidad de investigar lo que sucede para poder llegar a una solución o aplicar una decisión justa. Esta actitud implica una noción de igualdad como punto de partida y la posibilidad de considerar y sopesar los diferentes puntos de vista. Como ejemplos, tenemos las siguientes opiniones:

Primero hay que investigar y luego tomar medidas justas, sean ricos o pobres, familiares o desconocidos [...] hay que hacer votaciones democráticamente para ver quién está equivocado, si la comunidad o el gobierno [...] si el grupo no está de acuerdo y sus argumentos son válidos y defienden algo que sea para el bien de toda esa comunidad, habría que respetar esa manera de ver las cosas y hacer una excepción al cumplimiento de la ley [...]

Nuestros datos difieren de los hallazgos de otras investigaciones similares. Furth y McConville (1981) han encontrado en sus investigaciones que niños y jóvenes menores de 15 años tienen un razonamiento más apegado a lo que idealmente debería suceder. Kohlberg (1976) y Adelson (1969) postulan que los niños menores de 13 años tienen un razonamiento fuertemente legalista y, en otro estudio de Adelson (1971), éste observó que los niños y jóvenes adolescentes proponían reforzar los castigos cuando se planteaba que algunos grupos no las obedecían.

Nosotros nos preguntamos si el hecho de que desde los ocho años los niños y las niñas —a los que nos referimos— propongan la modificación o la transgresión de las leyes obedece a que tienen una concepción no estática de las mismas y a que entienden que es un proceso creado por la misma sociedad. Para saberlo habrá que continuar esta línea de investigación. Otra posibilidad es que las diferencias encontradas se deban a que las situaciones que los autores mencionados propo-

nen son hipotéticas, mientras que en este caso se emiten juicios que afectan directa y vivencialmente a los niños.

Una interpretación distinta alude a lo expuesto por Gilberto Guevara Niebla en su ponencia,¹ que estaría vinculado a los procesos sociales que se están viviendo en nuestro país. En una encuesta nacional sobre cultura ciudadana que se llevó a cabo recientemente, se formuló la pregunta: ¿Los ciudadanos deben desobedecer las leyes si les parecen injustas, o deben obedecerlas siempre? El 59% de los entrevistados propone desobedecerlas, en contraste con el 33% de una encuesta similar que se realizó cinco años atrás. ¿Qué puede significar esto? ¿Se trata, como el autor lo plantea, de que en nuestro país la cultura cívica se ha contaminado por el desacato a las normas?, o bien, ¿es un síntoma más del deterioro en la relación de autoridades y ciudadanos que pone en evidencia la ausencia de credibilidad del sistema de gobierno? Creemos que la respuesta va en este sentido, pues las respuestas de los entrevistados manifiestan claramente la relación entre los políticos y la corrupción.

Aunque los estudiantes de secundaria expresan que las leyes se hacen para tener una organización social y prevenir el caos, plantean que la mayoría de los políticos y gobernantes las utilizan para defender sus propios intereses, y consideran su actuación estrechamente ligada a abusos de poder, al despojo y a la impunidad. Ellos dicen:

Se supone que el gobierno hace las leyes para la democracia, pero realmente las hacen para su beneficio [...] las leyes se hacen y [se] deshacen por el gobierno para su convivencia y/o necesidad [...] supuestamente el Congreso hace las leyes para que incluyan y respeten los derechos de todos. Yo más bien pienso que hemos llegado a tal corrupción que el poder se concentró en los intereses de unos cuantos que hacen lo que se les antoja.

Cabe aclarar que los entrevistados no sólo eran niños y adolescentes de familias originarias del pueblo, sino también de grupos familiares externos a la entidad, pero que residen en esta comunidad desde hace más de seis, quince o veinte años. Por lo tanto, los datos reportan los efectos de una convivencia socio-política que va más allá de una identidad étnica o de una lealtad histórica y que ha favorecido la construcción de puntos de referencia comunes en su actitud ante el Estado y la ley.

¹ Gilberto Guevara Niebla, Mesa de Educación Cívica, Ética y Democracia, Foro de Educación Cívica y Cultura Política Democrática, IFE, noviembre de 1998.

3) *Ensayando a ser guerrero, o “La violencia como representación”*

La última parte de esta reflexión se refiere al uso de la violencia o la negociación como forma de solucionar el conflicto. Una de las entrevistas al grupo de 6o. grado de primaria se llevó a cabo a principios de 1996, momento en que existía una gran tensión en el pueblo, se esperaba una posible agresión por parte del gobierno del estado y ya habían ocurrido algunos enfrentamientos con granaderos, con el obispo (que apoyaba el proyecto) y con otros pobladores que intentaban apoyar al gobernador en su intento por establecer la autoridad municipal fuera de Tepoztlán. El grupo escolar estaba constituido por ocho niños y seis niñas cuyas respuestas en cuanto a la manera de resolver el conflicto fueron completamente polares. El 100% de los niños hablan de una lucha a muerte:

Hay que agarrar a los traidores, a los de KS o al gobernador y no soltarlos hasta que cancelen el club de golf. Si no, que los linchen, que los quemem [...] matar a todos los traidores y al puto gobierno, si no se soluciona habrá revolución [...] que muera KS con toda su familia y el gobernador que se pudra en la cárcel y a Alejandro (presidente municipal en ese entonces) que lo ahorquen en la presidencia.

Como se observa, el tono emocional es de gran intensidad, es un grito, hablan de guerra, de matar o colgar a los traidores, de fosas comunes.

Sin embargo, en ninguna de las seis niñas se advierte ese tono. Todas plantean un arreglo en el que los dueños del proyecto se vayan, construyan el club en otro lado, incluso que se les devuelva su dinero para que queden tranquilos, pero no se consideran como participantes activas en estos acontecimientos, sino que advierten los efectos de una posible revolución:

Lo que puede pasar es que habría guerra, se moriría toda la gente [...] los niños que van a la escuela no irían, los que trabajan no trabajarían [...] que se vayan y los del pueblo les regresen el dinero para que los de KS se queden tranquilos [...] porque las tierras son de los campesinos y que se las vendan de otra vuelta al pueblo.

La interpretación de estas diferencias parecería aludir a un problema de género. Ya Gilligan (1985) ha planteado ampliamente que las mujeres parecen tener una ética más vinculada al cuidado de los otros que a

la aplicación de reglas universales y abstractas. Podríamos pensar que los hombres asumen la responsabilidad de la lucha directa y de la defensa, con su propia vida, de lo que el pueblo clama, mientras que las mujeres piensan principalmente en mantener una situación en la que no se pierdan vidas.

Sin embargo, este aspecto requiere de una mayor profundización en cuanto al género y al desarrollo, pues la mayor parte de los adultos entrevistados coinciden en que las mujeres (adultas) son más duras e implacables al enfrentarse con los así llamados traidores. Fueron las mujeres las que aprehendieron a los miembros de la comunidad que pretendían firmar un acta sin el consentimiento del pueblo. Son ellas las que han pedido que el consejo tome en sus manos la justicia.

Otro elemento que matiza la interpretación anterior es que casi un año después, en otra entrevista a niños y niñas de sexto grado, desaparece esta diferencia. Las maneras de solucionar el conflicto son completamente distintas:

Tanto niños como niñas intervienen activamente y proponen diferentes posibilidades para la solución, pero curiosamente ninguna de ellas tiene que ver con la violencia encontrada un año antes, dicen: “Hacer marchas para que sepan que el pueblo no se vende, ni la gente, que las tierras son de Tepoztlán [...] les hubiéramos dicho a los del PRI que perjudica y que esas tierras eran del pueblo y si querían su dinero se devolvería [...] clausurando las máquinas que estaban trabajando [...] correrlos del pueblo”.

Consideramos que en el primer caso los niños, como hombres, estaban ensayando a ser guerreros y que en aquél entonces percibían la situación del momento como un conflicto de vida o muerte ante el cual la única salida era la violencia. Es importante enfatizar la diferencia de esta violencia de los niños “como representación o ensayo” al ejercicio real de la violencia del Estado en contra de la comunidad que se hizo patente un mes después de la entrevista de 1996, cuando los granaderos cercaron a varios camiones en los que viajaban también niños y mujeres y entre balazos los detuvieron por largas horas bajo el sol. En ese día un hombre del pueblo resultó muerto.

Consideraciones finales

Las respuestas de los niños y adolescentes nos hacen pensar en su gran sensibilidad para captar las situaciones políticas que los rodea y la intensidad emocional que subyace a las mismas. También nos hacen ver la gran capacidad que tienen para involucrarse en los conflictos que vive su comunidad –situación que no concuerda con otros estudios que hablan de la apatía de niños y jóvenes ante la política. Consideramos que las diferencias encontradas se deben a que las entrevistas no aluden a situaciones hipotéticas, sino a la experiencia directa e íntima que niños, niñas y adolescentes han vivido por más de dos años y que ha constituido una verdadera “pedagogía de la resistencia”. Esto nos lleva a contrastar la visión de la infancia en zonas rurales que no excluye a los niños de los asuntos más importantes de la comunidad, con la visión predominante en zonas urbanas que los confina al ámbito privado y que les impide una participación más directa en las manifestaciones sociales y políticas.

Escuchar las voces infantiles y juveniles sobre la vivencia que han tenido de un evento político nos ha llevado a formular diversas preguntas de investigación: ¿Qué es lo que estamos sembrando como cultura política en ellos?; ¿qué actitudes y valores se están gestando en ellos en cuanto a su vinculación con los eventos colectivos?; ¿tenemos que educarlos siempre en aras de la paz, o educarlos para luchar por lo que consideramos esencial?; ¿cuál es el vínculo entre nociones políticas y los aspectos emocionales de acuerdo a los niveles de desarrollo?; ¿qué diferencias de género se encuentran?; ¿cómo investigar lo que se está construyendo en la subjetividad de niños, niñas y adolescentes que se involucran en movimientos y que no participan activamente?

En el contexto actual que estamos viviendo en nuestro país, que evidencia un incremento de demandas y resistencias de diversos grupos que manifiestan su oposición a las políticas del Estado y que tratan de ejercer una presión para construir un proyecto de sociedad que pueda ser respetuoso de la historia y de la cultura locales, es imposible dejar de lado lo que sucede con los niños y con los jóvenes.

Nos parece esencial la creación de espacios que permitan la expresión de las creencias, actitudes y valores que ellos manifiestan ante las condiciones que los rodean y los afectan directamente. Creemos que se requiere dar difusión a sus opiniones de manera que nosotros podamos también entender la cultura política que estamos sembrando en ellos así

como nuestra responsabilidad en la construcción del futuro de la sociedad.

Bibliografía

- Adelson, J., "El desarrollo de las ideas políticas en el adolescente", en *Lecturas de psicología del niño*, vol. II, Madrid, Alianza Editorial, 1969.
- _____, "The Political Imagination of the Young Adolescent", en *Daedalus*, EUA, núm. 100, 1971, pp. 1013-1050.
- Corona, Yolanda, "Los derechos de la comunidad en niños tepoztecos a la luz del contexto mítico religioso", ponencia presentada en el Coloquio Internacional de Sociología Clínica y la Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales, julio de 1997, Cuernavaca, México, 1977.
- _____, y Carlos Pérez, "Resonancias mítico religiosas de un movimiento de resistencia", *Revista Tramas*, núm. 13, México, UAM-Xochimilco, DEC, 1998.
- Del Val, J., "La construcción de la representación del mundo social en el niño", en Turiel, E., I. Enesco y J. Linaza, (eds.), *El mundo social en la mente de los niños*, Madrid, Alianza Editorial, 1989.
- Fernández Poncela, Anna M., "La visión de la política formal desde la infancia", ponencia presentada en las Jornadas sobre Infancia, México, UAM-Xochimilco, 1998.
- Furth, H. y K. McConville, "Adolescent Understanding of Compromise in Political and Social Arenas", *EUA, Merrill-Palmer Quarterly*, 1981, pp. 27, 413-427.
- Gilligan, C., *La moral y la teoría psicológica del desarrollo femenino*, México, FCE, 1985.
- Greenstein, F.I., "Socialización política", en *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, Bilbao, Aguilar, 1997.
- Kohlberg, L., "Moral Stages and Moralization", en T. Lickona, *Moral Development and Behavior*, EUA, Holt, Rinehart and Winston, 1976.
- Pye, L.W., "Cultura política", en *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, Bilbao, Aguilar, 1974.
- Selman, R. y D. Byrne, "A Structural Analysis of Levels of Role-taking in Middle Childhood", en *Child Development*, EUA, núm. 45, 1974, pp. 803-807.

EDUCACIÓN CIUDADANA. EL RETO ANTE EL NUEVO MILENIO

Edmundo Salas Garza

En la historia moderna de México, el quehacer educativo aparece como condición fundamental para alcanzar la igualdad de oportunidades y la justicia social, aun cuando las sucesivas corrientes del pensamiento social, económico y político del presente siglo han marcado diversas pautas a los objetivos de la educación para orientarlos a las dinámicas del desarrollo nacional en etapas determinadas.

Hasta la cuarta década, con las misiones culturales, la escuela rural mexicana y la educación socialista, imperó la tendencia hacia la construcción de la democracia política y económica por la vía educativa representada por la figura del maestro como agente de transformación social no sólo al interior del aula, sino de las propias comunidades. La familia, entonces, asumía el compromiso principal en la educación de sus hijos y la escuela constituía el espacio para que el maestro impulsara el desarrollo de las competencias básicas en el marco de un proceso de fortalecimiento de la identidad nacional, necesario para la consolidación de un Estado emergente y para la reconstrucción social y económica, luego de la larga dictadura porfirista y de los años de la Revolución.

En la década de los cincuenta, con el advenimiento del desarrollo industrializador, se transformaron los procesos de producción y, en general, las condiciones económicas y políticas del desarrollo económico. Emergieron novedosos elementos que dieron pie a una transformación acelerada: los medios de comunicación masiva; la irrupción de la familia, especialmente de la mujer, en el mercado de trabajo ante la acelerada generación de empleos industriales; el crecimiento de los centros de

población urbanos y la disminución de la importancia relativa del sector primario en el producto nacional. Como consecuencia, los roles tradicionales de la escuela, el magisterio y la familia en los procesos educativos también se modificaron.

Vale la pena destacar que la reforma de 1946 al artículo tercero constitucional implicó la obligatoriedad de dirigir el quehacer educativo al desarrollo integral del hombre e introdujo el concepto de democracia como forma de vida y proceso permanente de mejoramiento social y económico. Sin embargo, no deja de ser paradójico que este cambio en el espíritu constitucional se dio precisamente en el momento inicial del proceso industrializador, es decir, cuando en la escuela empezó a perder impulso la misión de formar individuos con conciencia social y compromiso de participación para reconstruir las condiciones de vida y convivencia, sobre bases de justicia social y democracia.

Así, transitamos de la educación popular a la educación profesionalizada, cuyo objetivo central será la transmisión de información novedosa y útil para el cambio industrializador. El maestro se convierte en emisor activo y el educando en receptor pasivo. La familia se incorpora al proceso productivo y se autoexcluye de la educación de sus hijos, depositando esta responsabilidad únicamente en la escuela.

En la actualidad, la escuela informativa ha perdido eficacia por diferentes causas: como transmisora de información, ante las rápidas transformaciones tecnológicas y la consecuente obsolescencia del conocimiento; la escuela deja de ser la vía única y privilegiada de movilidad social ante la separación cada vez más evidente entre grado de escolaridad y empleo. Por otra parte, la identificación inicial entre educación y civilidad deja de operar, de forma tal que un nivel más alto de escolaridad no conduce necesariamente a una mejor vida cívica.

Si bien es indiscutible que la educación deberá continuar estimulando las competencias básicas de lectura, escritura y matemáticas necesarias para el desarrollo del individuo, también lo es que actualmente los procesos de enseñanza y aprendizaje sólo pueden desarrollarse sobre sólidas bases de cooperación, de corresponsabilidad, de convivencia y de reconocimiento de contextos interculturales.

El privilegio de la actividad cognitiva y el desarrollo del pensamiento para generar las competencias básicas del conocimiento y la adquisición de información ha podido, tal vez, ser condición para el acceso a mejores estadios de producción y desarrollo económico, pero no necesariamente para generalizar las competencias básicas de la convivencia,

la cooperación y la vida ciudadana. Por lo tanto, requerimos promover la generación de éstas como propósito educativo fundado en el reconocimiento del derecho de los otros como principio para el ejercicio del derecho propio de cada individuo y cada grupo. De esta forma, la educación cívica tradicional que refiere al conocimiento pasivo de las definiciones abstractas del derecho positivo y de las normas elementales de comportamiento, respeto y obediencia, debe de ampliarse hacia la construcción de una educación ciudadana que promueva, sobre esta base, la participación activa en la constitución de nuevas formas de convivencia y participación armónica y justa.

Hay un elemento fundamental en el que quiero insistir: la identificación entre educación y civilidad, entre educación y ciudadanía. Durante el desarrollo inicial de la escuela formativa se podía identificar fácilmente al profesional por su forma de presentarse, por su forma de actuar. Se le reconocía no sólo por las capacidades propias de su profesión y sus conocimientos técnicos y humanísticos, sino también por su comportamiento ciudadano y civilizado; por el respeto a los demás, por la forma en que se integraba al quehacer que le demandaba la sociedad. Este vínculo entre educación y ciudadanía, entre educación y civilidad, se ha diluido. No existe el nexo que debería articular el binomio profesión-producción y ciudadanía-sociedad.

Hoy vivimos en nuestro país las condiciones de esa violenta separación. Se ha pensado erróneamente que el desarrollo del intelecto es por sí mismo garantía para el ejercicio pleno de la ciudadanía y de la capacidad de los hombres para convivir. No cabe duda que en la actualidad las discusiones sobre educación moral y cívica se realizan en un contexto de deterioro de la convivencia armónica y civilizada entre los mexicanos. Las noticias cotidianas de violencia, agresiones y delitos, aunadas al continuo desgaste de la vida social, son ejemplos muy claros de que la educación no está respondiendo al desarrollo equilibrado de la convivencia humana.

La idea principal en la que todos los educadores coinciden es que para el próximo milenio la condición básica para el desarrollo económico y social de la humanidad será la capacidad de los ciudadanos para establecer consensos, acuerdos y procesos de convivencia en torno de intereses comunes. Capacidad para la tolerancia, para respetar la diferencia, para admitir la diversidad; para que en la diferencia y en la diversidad podamos construir visiones de futuro de nuestra sociedad que sean compatibles con la más amplia gama de culturas, intereses y

puntos de vista. Este es el reto fundamental de la nueva educación y, por ende, de la educación ciudadana para México.

En la educación cívica tradicional los conceptos de la participación activa en la lucha por la justicia social, de la construcción de un mundo mejor para todos, de una vida con calidad, y de la propia felicidad, han quedado abandonados. La educación cívica nos ha enseñado reglas, normas de obediencia y de respeto a los derechos abstractos, pero no ha alentado la participación activa por la defensa de los derechos propios y de los demás ni la construcción de un mundo mejor. Tal parece, equivocadamente, que lo único que se puede cambiar en este mundo es la construcción de los conocimientos y no la construcción de nuevas formas de convivencia y, por lo tanto, de ingeniería social.

Estos conceptos me parecen fundamentales por varias razones. En el reconocimiento del derecho del otro está la base para reconocer lo que no es propio, lo que es externo, ajeno al individuo o al grupo. Sobre la base de la construcción de lo nuestro podemos construir también la idea de lo ajeno, de lo que es diferente de nosotros para poder establecer una conexión intercultural, local, regional, estatal, nacional o universal. Si no somos capaces de involucrarnos en esta idea de la actividad ciudadana, estaremos muy lejos de reconocer cuál es nuestra propia realidad local y nacional como enorme conglomerado de culturas, de historias regionales, de aspiraciones locales y, por lo tanto, estaremos imposibilitados de darle seguimiento a lo único que permanece en el continuo de la historia. Esta interconexión cultural representa la única vía para la permanencia de nuestra identidad común frente a las crisis y las transformaciones de las estructuras económicas y políticas. Tenemos un continuo de conexión cultural que solamente podrá ser soportado y desarrollado sobre la base de la identidad ciudadana; el reconocimiento del derecho propio, la construcción de una democracia multiétnica y la aceptación de lo que es ajeno y de lo que es distinto.

Para la evolución humana en el nuevo milenio se vislumbra la necesidad de incorporar a la tarea educativa un proceso de desarrollo de su ciudadanía, no solamente a partir de una educación ética y responsable, sino en la reinserción de la familia y la sociedad a la tarea educativa. Estamos viviendo una tendencia irreversible: la ciudadanización del ámbito político. Hemos transitado por los periodos del Estado desarrollista y regulador que norma, dirige y determina la vida social, para dar paso a la reducción del papel estatal y al crecimiento del rol de los ciudadanos política y humanamente responsables, con una visión ética y de futuro.

Con esto quiero rescatar la validez y la importancia de la política. Erróneamente, para mucha gente la política es una actividad menospreciada en la cotidianidad, no pocas veces sinónimo de corrupción, de poco trabajo, de oportunismo, de incompetencia. Esta apreciación está en extremo alejada del verdadero significado de la política, tal como lo definió Aristóteles al señalar categóricamente que, después de la actividad suprema del hombre: la superación espiritual a través de la filosofía, la actividad más extraordinaria es la política como elemento indispensable para construir relaciones en beneficio de la colectividad, de los ciudadanos, de la gente que habita la *polis*. Luego entonces, los conceptos de política, de ética, de ciudadanía, deben ser rescatados como principios fundamentales del quehacer humano e incorporados a la tarea de la educación. El primer paso es revertir la idea de que educación y política son conceptos no sólo incompatibles sino diametralmente opuestos.

La educación ciudadana consiste, desde esta perspectiva, en el desarrollo integral de las competencias básicas para la vida social y productiva. En este sentido, la formación de profesionistas y técnicos debe relacionarse con su comportamiento, sus formas de interrelación social y la manera en que contribuyen a la construcción de la convivencia armónica entre los hombres y a la búsqueda de una sociedad mejor para todos. El conjunto de valores que constituyen la democracia –dígase justicia, libertad, igualdad, identidad, solidaridad y participación– debe cobrar dimensión no sólo en el aspecto cognitivo, sino en el afectivo y conductual del individuo.

Para que este imperativo a la ciudadanización, a la socialización y a la civilidad no se concrete únicamente en los segmentos de nuestra población asentados en los tradicionales centros de decisión política y económica –como pudiera ocurrir si no avanzamos en sentido contrario a la visión monocultural que concibe modelos homogeneizantes–, debemos seguir alentando formas de participación comunitaria apropiadas a la multiplicidad de contextos que se manifiestan en los ámbitos rural y urbano.

En lo referente a la educación y su interacción con la familia y la comunidad, debemos llegar a una concepción incluyente que incida en los valores, hábitos y conceptos que los padres tienen respecto de la escuela, la educación y la vida social, y, en acción recíproca, en los valores, hábitos y conceptos que la escuela y la educación ostentan respecto de su relación con los padres de familia, la comunidad y la vida

social. Generar canales de participación efectiva de los padres de familia en las tareas de la educación pública es un reto que se justifica desde dos perspectivas complementarias: elevar el perfil de la demanda educativa al incrementar las expectativas de la familia sobre la educación que reciben sus miembros, y contribuir a la conformación de una cultura de corresponsabilidad para el mejoramiento cualitativo de la educación. Se ha probado en los hechos que la experiencia positiva que se genera de la intervención de la familia y la comunidad en la vida escolar es útil en otros espacios, tales como en la interlocución con las autoridades en todos los ámbitos de acción del Estado y el establecimiento de mecanismos democráticos para la procuración de un desarrollo comunitario integral a través de la autogestión participativa.

Los valores para la democracia no deben ser abordados en la educación como conocimientos que el alumno tiene que adquirir en sucesivos cursos de civismo e incluso en el hogar. Deben ser considerados como competencias básicas para la vida del educando, aplicables en todos los niveles de la relación humana: consigo mismo, con otras personas y en el entorno social. De esta manera, la formación ciudadana debe conducirnos a la transformación de la conducta de individuos en la sociedad ofreciéndonos herramientas para la solución de conflictos, la convivencia armónica, el ejercicio del derecho y la libertad.

Los ejes vertebrales de la educación para la democracia –independientemente de las diversas metodologías y concepciones pedagógicas que buscan ser adecuadas y pertinentes en un contexto social, económico y cultural determinado, huyendo de enfoques monoculturales y homogeneizantes– deben orientarse a la consolidación de un *continuum* cultural que permita por igual a los educandos formarse un marco de valores cívico, concordante con el desarrollo de una sociedad democrática. A partir del reconocimiento individual de sí mismo y de la realidad y problemáticas propias podremos generar las condiciones para el aprovechamiento de las oportunidades que se le presentan a cada persona sin que para ello medien conductas contrarias al respeto, a la integridad y a la tolerancia.

Sin lugar a dudas, conocer también la organización social y política, los componentes de la democracia entendida como forma de vida en lo individual, lo familiar y lo social, así como los beneficios concretos derivados de la interacción para el logro de objetivos comunes, resulta de suma importancia en la formación de una nueva sociedad que posea la competencia básica de la ciudadanía.

La necesidad de que la tarea educativa incida en la generación de estas competencias básicas no sólo tiene su base en una educación ética y responsable, sino en la reinserción de la familia en la educación de sus propios hijos y en la participación de la comunidad y de todos los actores del proceso educativo en la vida escolar.

EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN CIUDADANA EN EL PROCESO DE DEMOCRATIZACIÓN

Miguel Ortega Vela

[...] la participación política del ciudadano es, en sí misma, un bien o fin intrínseco sin el cual la vida humana quedaría incompleta.

FERNANDO BÁRCENA

Según la idea que me he ido haciendo de ella, la democracia es el régimen bajo el cual los más débiles tienen las mismas posibilidades que los más fuertes. Ese resultado sólo puede obtenerse mediante la no-violencia.

GANDHI

La intención de este artículo es presentar la estrategia educativa emprendida por el Movimiento Ciudadano por la Democracia (MCD) en su contribución a la construcción de una nueva cultura política ciudadana, la cual se pretende que sea participativa y democrática, cuya finalidad es que los ciudadanos tengan una mayor presencia y responsabilidad en las decisiones públicas. Por un lado, a lo que se aspira con este ensayo es a definir en qué contexto se encuentra la democracia mexicana (consolidación de la democracia formal) y, por el otro, qué tipo de educación ciudadana, desde el ámbito no formal, se busca promover (educación ético-política). Esto implica desatar un proceso participativo de los ciudadanos en lo público.

I. El ciudadano y lo público

El Movimiento Ciudadano por la Democracia (MCD) está impulsando un proyecto educativo que lleva por nombre “Yo-ciudadano, Yo-gobierno”,

el cual está dirigido a promover e impulsar en los ciudadanos la importancia de participar e incidir en lo público.¹ Para la ciudadanía implica realizar las siguientes tareas: proponer, diseñar, planificar, monitorear y evaluar entre ciudadanos y autoridades las políticas públicas emprendidas por los distintos ámbitos de gobierno, y así medir su impacto real. Para que esto suceda los ciudadanos deben empezar a participar de manera más sistemática en lo público; en este sentido, pretendemos promover un proceso político-educativo que tenga como finalidad una nueva relación ciudadanía-gobierno. Para que esta relación realmente sea vivida por ambos es necesario, en primer lugar, que el ciudadano desarrolle un perfil político nuevo, es decir, que trascienda el ámbito de las demandas y pase al de las propuestas (lo anterior no significa que el ciudadano se despoje de su capacidad crítica); en segundo lugar, las autoridades emanadas de procesos electorales limpios deben abrirse a una participación real de los ciudadanos en el ámbito público (un gobierno democrático no es solamente el que se elige en un proceso electoral legal, sino el que promueve e integra a los ciudadanos al mismo) y, en tercer lugar, los ciudadanos deben estar más informados y preparados en cuanto al funcionamiento de las estructuras e instituciones de gobierno. Por lo tanto, resulta necesario que los ciudadanos conozcan las reglas y los procedimientos formales de la democracia (en tres ámbitos distintos, el municipal, el estatal y el federal). Con lo antes mencionado, no queremos decir que los ciudadanos van a desplazar a sus autoridades en sus funciones, sino que éstas deben cumplir de manera corresponsable el papel que les fue asignado: escuchar y acatar el mandato que la ciudadanía les otorgó.

Para lograr lo anterior es necesario, por un lado, romper con la concepción negativa imperante por parte del Estado y sus instituciones

¹ Entendemos por lo público algo así como un espacio social, una estructura fundamental del mundo de la vida y de la sociedad civil, tejida por relaciones comunicativas que se concentran en torno a determinados problemas y tomas de posición, lo que hace que en el espacio público se relacionen los ciudadanos del común como intelectuales y dirigentes que tienen acogida por su visión crítica de las situaciones y por su capacidad de explicarlas en un lenguaje público. Esta circunstancia hace que la opinión pública, que se va conformando en torno a determinados problemas, pueda ser manipulada por los medios, pero también pueda ser orientada y fortalecida por ellos, si a la vez el público mismo, gracias a una educación para la mayoría de edad, se comporta políticamente de acuerdo con dicha formación. Guillermo Hoyos Vásquez, "Ética comunicativa y educación para la democracia", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 7: "Educación y Democracia" (1), Santa Fe de Bogotá, Colombia, editada por la Organización de Estados Iberoamericanos, enero-abril de 1995.

acerca de la participación ciudadana en la toma de decisiones. Fernando Bárcena nos dice al respecto:

Un problema especialmente delicado de nuestras sociedades democráticas reside en la falta de confianza, por parte del Estado y las instituciones, en la capacidad y pericia de los ciudadanos como sujetos políticamente capaces de ejercer su facultad de decisión y juicio. A través de esta desconfianza se da carta de naturaleza a un desplazamiento de la actividad política, a una verdadera transmutación en virtud de la cual pasa ésta a considerarse una labor de los expertos.²

La única forma de romper con la concepción negativa que se tiene de la participación ciudadana en los asuntos públicos es abrir espacios y estructuras institucionales que garanticen la presencia de ciudadanos en la toma de decisiones, obligando a los mismos a asumir de manera responsable³ sus resoluciones. Dichas estructuras de participación no se deben convertir en una forma de corporativismo o desaliento de la participación ciudadana, por el contrario, deben garantizar su autonomía y libertad.⁴

El proceso de participación institucional de los ciudadanos en los ámbitos de gobierno requiere, por un lado, revisar y en su caso modificar reglamentos y leyes orgánicas municipales y, por el otro, garantizar en las constituciones estatales y federal el derecho de los ciudadanos de participar en

² Fernando Bárcena, *El oficio de la ciudadanía: introducción a la educación política*, Barcelona, Ed. Paidós, 1997, p. 80.

³ [...] La participación creará mejores ciudadanos y quizá simplemente mejores individuos. Los obligará a traducir públicos sus deseos y aspiraciones, incentivará la empatía y la solidaridad, los forzarán a argumentar racionalmente ante sus iguales y a compartir responsablemente las consecuencias (buenas y malas) de las decisiones. Y estos efectos beneficiosos de la participación se conjugan con la idea de que la democracia y sus prácticas, lejos de entrar en conflicto con la perspectiva liberal, son el componente indispensable para el desarrollo de la autonomía individual que presumiblemente aquellas instituciones quieren proteger. Rafael del Águila, "La participación política como generadora de educación cívica y gobernabilidad", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 12, "Educación y Gobernabilidad Democrática", Santa Fe de Bogotá, Colombia, editada por la Organización de Estados Iberoamericanos, septiembre-diciembre de 1996.

⁴ [...] el ciudadano reactivo es, ante todo, un buen juez. Un juez crítico que utiliza su reflexividad sobre los valores públicos y se constituye así en intérprete crítico de la realidad política que le rodea. [...] para realizar esas funciones críticas, se requiere un aumento de la capacidad cognitiva del ciudadano. No se trata ya de que participe directamente sino de que sea capaz de juzgar directamente (deliberativamente) las más diversas realidades. De que sea capaz, como recomienda Robert Dahl, de empatía con los otros y sus problemas. Que sea capaz, cabría añadirse, de empatía con las decisiones de sus representantes, esto es, de pensar poniéndose en su lugar. De hecho, lo que se le exige a cualquier ciudadano en cualquier democracia es empatía con aquéllos que toman decisiones en su nombre como vía para juzgarlos. Rafael del Águila, *op. cit.*, p. 8.

las decisiones trascendentes para el país, ya sea por medio de mecanismos tales como el plebiscito, la iniciativa popular o el referéndum.

El MCD propone una estrategia de construcción de ciudadanía autónoma, participativa y propositiva, en donde los mismos ciudadanos sean sus edificadores. Para ello se requiere incentivar y acompañar procesos sociopolíticos dirigidos a la construcción de sujetos y actores sociales, lo cual exige potenciar la capacidad de juicio político y de propuesta de los ciudadanos.⁵

La construcción de una nueva ciudadanía participativa en lo público requiere que los ciudadanos basen su actuar en la ética,⁶ la cual deberá contribuir a la consolidación de una nueva cultura política democrática y a su relación con otros ciudadanos y con el gobierno.

¿Qué tipo de valores y prácticas sociales se espera obtener en relación con las actitudes y el comportamiento de los ciudadanos a partir de su participación en lo público?:

- Que los ciudadanos se involucren políticamente en asuntos públicos de interés social, ya que éstos son corresponsables en la dirección que tomen las acciones y las políticas de su gobierno, en especial el local. Esto implica, por parte de los ciudadanos, un *conocimiento* de sus *derechos ciudadanos* y un *ejercicio responsable de los mismos*.
- Que los ciudadanos se capaciten para influir en las decisiones gubernamentales, utilizando elementos teóricos, políticos y metodológicos para el *cabildeo* y la *incidencia política*.
- Que los ciudadanos actúen de manera solidaria, respetuosa, organizada y planificada. Para esto tienen que *diseñar* e *implementar acciones estratégicas orientadas por lo ético*.
- Que los ciudadanos desarrollen su capacidad propositiva, ampliando sus conocimientos acerca del sistema político: su *estruc-*

⁵ Los ciudadanos serán juiciosos, responsables y solidarios, únicamente si se les da la oportunidad de serlo mediante su implicación en diversos foros políticos de deliberación y decisión. Y cuantos más ciudadanos estén implicados en ese proceso, mayor será la fortaleza de la democracia, mejor funcionará el sistema, mayor será su legitimidad e, igualmente, mayor será su capacidad para controlar el gobierno e impedir sus abusos. Rafael del Águila, *op. cit.*, p. 5.

⁶ El proyecto de una *ética de la liberación* se juega de manera propia desde el ejercicio de la crítica ética, donde se afirma la dignidad negada de la vida de la víctima, del oprimido o excluido. [...] Un principio universal de toda ética, en especial de las éticas críticas: el principio de la obligación de producir, reproducir y desarrollar la vida humana concreta de cada sujeto ético en comunidad. Enrique Dussel, *Ética de la liberación: en la edad de la globalización y de la exclusión*, Madrid, Editorial Trotta-UAM-I, UNAM, 1998, p. 91.

tura y sus *instituciones*, además de las *reglas* y *procedimientos* inherentes al mismo.

Para alcanzar lo anterior se plantea un proceso educativo a partir de talleres y cursos-seminarios, los cuales tienen como meta contribuir a la construcción de espacios democráticos de donde emerjan ciudadanos participativos.

II. La importancia de educar para la democracia desde la perspectiva del MCD

En esta parte contextualizaremos nuestra posición educativa. En primer lugar, hacemos una crítica a la visión reduccionista que se tiene de la democracia y de la educación en ese mismo tema. En segundo lugar, buscamos unificar la democracia institucional con la constitución de un *ethos* democrático.

Con respecto a la visión reduccionista de la democracia, seguiremos la línea argumentativa de Alain Touraine:

[...] al reducir la democracia a procedimientos institucionales, se olvida la necesidad de movimientos que emprendan la tarea de limitación del poder.

La democracia no podría reducirse a la organización de elecciones libres. Se mide por la capacidad del sistema político de elaborar y legitimar las demandas sociales al someterlas directa o indirectamente al voto popular, lo que supone que sepa combinar la diversidad de intereses materiales y morales con la unidad de la sociedad. Combinación que obliga a trazar fronteras constantemente cambiantes entre los deberes legales y las libertades personales o colectivas.⁷

Sin embargo, superar dicho reduccionismo —o sea, el aspecto formal-procedimental⁸ de la democracia, sin querer decir que las reglas y procedimientos legales e institucionales de la democracia no sean un

⁷ Alain Touraine, *¿Podemos vivir juntos? Iguales y diferentes*, Buenos Aires, FCE, 1998, pp. 236, 246.

⁸ Bobbio nos da una definición en este sentido de la democracia: “Hago la advertencia de que la única manera de entender cuando se habla de democracia, en cuanto contrapropuesta a todas las formas de gobierno autocrático, es considerarla caracterizada por un conjunto de reglas (primarias o fundamentales) que establecen *quién* está autorizado para tomar decisiones colectivas y bajo *qué procedimientos*”, Norberto Bobbio, *El futuro de la democracia*, México, FCE, 2a. reimpresión, 1997, p. 24.

momento necesario de la misma— es necesario, pero no suficiente. Es importante conjugar este momento con la forma de vivir la democracia. Nuestra pretensión es que los ciudadanos no se queden con esta visión reduccionista de la democracia. Tampoco queremos decir con esto que se desprece o desvirtúe este aspecto formal-procedimental. Lo que queremos advertir es que si no superamos esta visión reduccionista se puede caer en un desencantamiento real de la misma. Por lo tanto, asumimos la preocupación del pedagogo Fernando Bárcena, que al respecto nos dice:

Este desvirtuamiento [de la democracia] se da, al menos, cuando se presentan las siguientes circunstancias: a) cuando las prácticas democráticas se alejan de los ideales, valores y fines específicos de la democracia (libertad e igualdad), y b) cuando las prácticas democráticas presuponen un modelo de democracia en que se confunden los planos de lo *real* y de lo *realista*. Es decir, cuando de la constatación de que la evolución política lleva a un modelo específico de democracia, se pasa sin más a considerar que, pese a todas sus imperfecciones, tal modelo es el único capaz de hacer viable la democracia, rechazando por tanto la validez de cualquier otro. Esta última circunstancia conlleva una sustitución del *deber ser* por el *ser*. Con ello se desvirtúa la democracia, al incrementarse la distancia entre la *democracia ideal* y la *democracia real*.⁹

En este sentido, nuestra estrategia educativa está encaminada a integrar la democracia como forma de gobierno (institucional o formal-procedimental) con la democracia como forma de vida (la construcción de un *ethos* democrático),¹⁰ la cual presupone la participación ciudadana en lo público como necesario e indispensable. Finalizamos esta parte con Fernando Bárcena:

⁹ Fernando Bárcena, *El oficio de la ciudadanía: introducción a la educación política*, Barcelona, Paidós, 1997, p. 36.

¹⁰ En nuestra concepción de la democracia combinamos las exigencias complementarias de la libertad y la igualdad de soberanía popular, que llamamos más gustosos ciudadanía, con la idea de derechos del hombre que inspiró las revoluciones norteamericana y francesa, y limita el poder del Estado en nombre de un principio superior a toda realidad social. Esta idea acordó una importancia cada vez más grande al pluralismo, al punto tal que para nosotros el respeto de las minorías cobró tanta significación como el gobierno de la mayoría. La combinación de estos tres temas: la ciudadanía, la limitación del poder por el respeto de los derechos humanos fundamentales, la presentación pluralista de los intereses y las opiniones. [...] Puesto que la libertad sólo tiene sentido porque se reconoce la pluralidad de intereses, mientras que la igualdad es un principio que se sitúa mucho más allá de las realidades sociales, siempre marcadas por la desigualdad, y la fraternidad, a la que llamamos mejor solidaridad, es la expresión concreta de la ciudadanía. Alain Touraine, *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*, Buenos Aires, FCE, 3a. reimpresión, 1998.

[...] la democracia no es sólo una forma de gobierno o procedimiento de toma de decisiones políticas, sino realmente una *forma de vida* que promueve tres instancias fundamentales: a) la libertad, en cuanto autodeterminación individual y colectiva; b) el desarrollo humano en lo que se refiere a la capacidad para ejercer la autodeterminación, la autonomía y la responsabilidad por las propias elecciones, y c) la igualdad moral intrínseca de todos los individuos, la igualdad política y la igualdad en el derecho a la autonomía personal en lo tocante a la determinación de los bienes personales.¹¹

III. La estrategia educativa del MCD: contruyendo ciudadanía desde los ciudadanos

Nuestra estrategia educativa tiene como punto de partida la ética ciudadana. Por un lado, ésta se convierte en el puntal en la construcción de un *ethos* democrático¹² (la democracia como forma de vida) y, por el otro, contribuye en la consolidación de una nueva cultura política democrática, la cual oriente y fortalezca la participación ciudadana. Esto supone proporcionar los principios éticos y políticos del actuar ciudadano en sus relaciones cotidianas con otros ciudadanos, así como en su relación con las autoridades gubernamentales en lo público.

Nosotros entendemos la educación ciudadana como un proceso social de maduración de la ciudadanía. En palabras de Fernando Bárcena consistiría en lo siguiente:

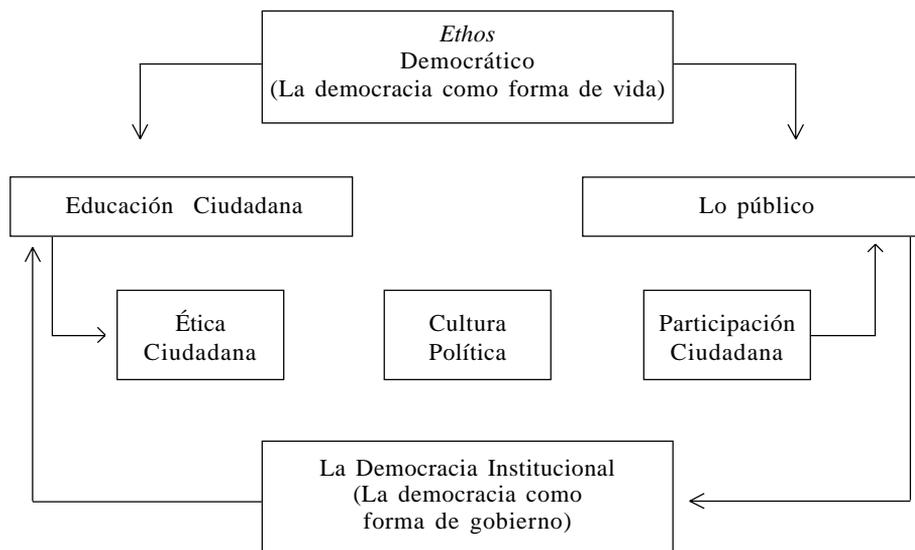
[...] la educación sería el proceso encaminado a reproducir en los sujetos un consenso anterior, ya dado, en materia de valores ético-sociales. Cuestiones tales como la formación del pensamiento crítico o autónomo podrían formar también parte de la tarea educativa, pero probablemente sólo en relación con dicho consenso, que se supone define lo que es humanamente valioso y digno.¹³

¹¹ Fernando Bárcena, *op. cit.*, p. 32.

¹² Pensamos, pues, que ya en el proceso educativo se debe luchar por un nuevo *ethos* cultural, con el cual no sólo se puedan desarmar las concepciones ideológicas que fundamentan el positivismo normativo o el escepticismo de los valores, sino que se puedan comprender críticamente la ciencia y la tecnología, sin caer en los reduccionismos de la razón instrumental y del estructural-funcionalismo, pero tampoco en la demonización fundamentalista de sus logros. Guillermo Hoyos Vásquez, *op. cit.*, p. 3.

¹³ Fernando Bárcena, *op. cit.*, p. 49.

El esquema de nuestra estrategia educativa (su ruta y punto de llegada) es el siguiente:



Los contenidos centrales de cada uno de los momentos de este proceso educativo están dirigidos, por un lado, a contribuir en la construcción de una nueva cultura política ciudadana y, por el otro, a proporcionar los criterios éticos para la participación ciudadana en lo público. A continuación pasamos a la descripción de cada uno de los momentos señalados en nuestra estrategia.

A. *Ética ciudadana*

El punto de partida de nuestra estrategia educativa, como ya mencionamos, es la ética ciudadana. En ésta pretendemos proporcionar a los ciudadanos, por un lado, los principios básicos que orienten la acción ciudadana en lo público y, por el otro, que los ciudadanos, a partir de los principios expuestos, lleguen a un consenso sobre los valores y derechos ciudadanos democráticos que se deben asumir, conocer y vivir en la práctica.

En este sentido, consideramos pertinente la recomendación que nos hace Guillermo Hoyos Vásquez:

[...] el mundo de la vida como punto de partida para analizar los fenómenos morales en contextos determinados; también se encuentran en el esfuerzo por avanzar argumentativamente y no dogmáticamente en la formación moral de los ciudadanos: desde las diversas concepciones de ética y de moral percibimos la convicción de que en los asuntos relacionados con la corrección de la vida humana no sólo es posible sino que es necesario argumentar, lo que genera, según las diversas concepciones, variadas figuras de argumentación en moral; finalmente, se observa un marcado interés en que efectivamente la ética no se agote en los procesos de fundamentación y argumentación teórica, sino que llegue a ser lo que realmente es: guía para la acción.¹⁴

Para nosotros es importante impulsar una ética ciudadana en lo público, esto significa que la práctica ciudadana esté basada en principios universales de los cuales emanan valores y derechos ciudadanos que a su vez orientarán su quehacer en la vida pública.

A continuación enumeramos algunos de los principios éticos que, desde nuestro punto de vista, son el fundamento o la base en la construcción de la mencionada ética ciudadana. Los tres primeros principios éticos los tomamos de la *Ética de la liberación* de Enrique Dussel,¹⁵ y la cual adecuamos en la lógica de nuestro discurso. 1) Toda acción política debe estar orientada a garantizar y a respetar *la vida humana en comunidad* (verdad práctica), la cual tiene tres momentos: su producción, su reproducción y su desarrollo; 2) Toda norma política debe ser resultado del acuerdo intersubjetivo (validez formal),¹⁶ y 3) La acción orientada a garantizar y respetar la vida humana y el acuerdo intersubjetivo emanado del proceso dialógico deben ser factibles socio-históricamente. Esto quiere decir que se debe contar con las mediaciones técnicas, económicas, sociales, culturales y políticas para su realización (factibilidad ética).

¹⁴ Guillermo Hoyos Vásquez, *op. cit.*, p. 4.

¹⁵ Las dimensiones material, formal y factible de la "eticidad" son: a) *Lo material*: la verdad práctica de la razón práctico-material, ético originaria, acerca de la reproducción de la vida del sujeto: lo *verdadero*; b) *Lo formal*: la validez intersubjetiva de la razón discursiva, de enunciados normativos con pretensión de validez: lo *válido*; c) *Lo factible ético*: lo acordado es juzgado en su factibilidad por la razón instrumental y estratégica: lo *factible*, posible técnica y económicamente, etc., es marcado por los principios material y formal, y realizado con factibilidad ética proceso de "aplicación" o realización que obra el acto, la institución o el sistema de "eticidad": lo *bueno*. *Ética de la liberación...*, *op. cit.*, p. 236.

¹⁶ Ver toda la obra de Jürgen Habermas, en especial *Facticidad y validez: Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*, Madrid, Editorial Trotta, 1998.

Los temas centrales a desarrollar a partir de los principios antes expuestos son: 1) Principios y valores democráticos, y 2) Derechos y deberes ciudadanos.

1) Los principales principios enunciados por los teóricos de la democracia representativa se pueden resumir en los siguientes: la soberanía popular, el pluralismo, la tolerancia, la competencia político-electoral, la mayoría como principio y la legalidad, entre otros.¹⁷ A éstos tendremos que agregar los principios y valores de la democracia participativa: la participación ciudadana, autonomía y solidaridad, etcétera.

2) Los derechos ciudadanos tienen como referente los *derechos humanos* suscritos en la *Declaración Universal de la ONU* de 1948. Pero cabe advertir, como bien nos dice Franz Hinkelammert, que toda democracia actual parte de la afirmación de los *derechos humanos*.¹⁸ Luego entonces, éstos se convierten en una condición necesaria de la democracia. Sin embargo, no significa, como nos advierte Hinkelammert, que la afirmación de dichos derechos en lo formal (constituciones y declaraciones y pactos internacionales) obligue a su respeto en la práctica. Muchas veces, por una falta de jerarquía en los mismos se cometen violaciones en nombre de los *derechos humanos* para hacer valer a otros *derechos humanos*, por ejemplo, la pena de muerte. Con Hinkelammert afirmamos: los *derechos humanos* deben garantizar y respetar la vida de todos los seres humanos; éstos deben garantizar y proporcionar las condiciones materiales y culturales para la producción, reproducción y desarrollo de toda vida humana. Para que lo anterior se cumpla, los ciudadanos deben poner énfasis en los siguientes puntos:

- Que conozcan, defiendan y ejerzan de manera responsable sus derechos.
- Que asuman y vivan de manera activa principios y valores democráticos en sus relaciones sociales con otros ciudadanos y en su quehacer público.
- Que se informen y conozcan cómo se conforma y estructura el gobierno y la finalidad o función de las instituciones de gobierno.

¹⁷ Luis Salazar y José Woldenberg, *Principios y valores de la democracia*, México, IFE, 3a. edición, Serie Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática, núm. 1, 1997.

¹⁸ Franz Hinkelammert, *Democracia y totalitarismo*, San José, DEI, 1990, p. 133.

- Que participen en los asuntos de interés público, proponiendo, planificando, monitoreando y evaluando el quehacer del gobierno, de los partidos políticos, de las organizaciones civiles y sociales, de otros ciudadanos y, por último, de sí mismos.

B. *Ethos*¹⁹ democrático

En este tema se pretende hacer un autoanálisis de las prácticas, hábitos y costumbres políticas de los ciudadanos en sus relaciones cotidianas con otros ciudadanos y en su quehacer en lo público, para pasar luego a revisar qué principios y valores prevalecen en dichas prácticas y relaciones políticas, primero, entre los ciudadanos entre sí; segundo, entre los ciudadanos y las organizaciones civiles; tercero, entre los ciudadanos y los partidos políticos, y cuarto, entre los ciudadanos y el gobierno.

Una vez que se cuenta con una descripción general, los ciudadanos proponen los cambios que tienen que adoptar para poder vivir la democracia en cada una de las relaciones políticas antes mencionadas. Lo anterior nos permitirá ir construyendo de manera colectiva el perfil del ciudadano que vive la democracia, para lo cual es necesario que los ciudadanos se respondan a sí mismos las siguientes preguntas: ¿Qué debe hacer un ciudadano?; ¿qué debe saber un ciudadano?; ¿cómo debe ser un ciudadano? Todo esto, vinculado al proceso educativo. Sin embargo, como bien nos dice Guillermo Hoyos Vásquez:

[...] no se trata sólo del proceso educativo: precisamente es a través de él que se puede ir obteniendo que el *ethos* cultural penetre la sociedad civil. Es allí, en relación con un sentido deliberativo y no instrumental de política, donde una ética recoja lo mejor de la discusión contemporánea, tal como pensamos poderla caracterizar a continuación, tiene que poder incidir en la convivencia ciudadana y en la democratización de la democracia. Este es el significado político de una ética, cuyo lugar prioritario sigue siendo el de los procesos educativos, sin ellos priva la orientación filosófica frente a las urgencias meramente prácticas.²⁰

¹⁹ *Ethos* significa, en el sentido aristotélico: un sistema de virtudes o hábitos culturales. Enrique, Dussel, *op. cit.*, p. 619.

²⁰ Guillermo Hoyos Vásquez, *op. cit.*, pp. 3 y 4.

C. *Cultura política*

En primer lugar, quisiéramos aclarar qué entendemos por cultura. Jaqueline Peschard nos dice al respecto:

La cultura es el conjunto de símbolos, normas, creencias, ideales, costumbres, mitos y rituales que se transmiten de generación en generación, otorgando identidad a los miembros de una comunidad y que orienta, guía y da significado a sus distintos quehaceres sociales.²¹

La cultura de un pueblo, de una comunidad, es lo que da identidad y sentido a los ciudadanos que la integran. Es decir, la cultura permite a los ciudadanos reproducir sus valores, creencias y prácticas sociales. Luego entonces, las percepciones y las prácticas del quehacer político son parte también de la cultura política. Citando nuevamente a Peschard, en esta ocasión para tomar su definición de política:

La *política* es el ámbito de la sociedad relativo a la organización del poder. Es el espacio donde se adoptan las decisiones que tienen proyección social, es decir, donde se define cómo se distribuyen los bienes de una sociedad, o sea, qué le toca a cada quién, cómo y cuándo.²²

Siguiendo la lógica de Peschard, la cultura política es, por un lado, la suma de valores y concepciones, por el otro, es la forma en que se dan las relaciones sociales entre los ciudadanos, y de éstos con su gobierno, lo cual podremos verificar a partir de sus actitudes y comportamiento en lo público. Por lo tanto, una nueva cultura política ciudadana la definimos como una actitud propositiva y responsable en la participación pública por parte de los ciudadanos.

Por su parte, las autoridades institucionales y representantes populares deben cambiar su actitud hacia la ciudadanía, lo que significa dejarlos de concebir como parte del problema y comenzarlos a considerar como parte de la solución. Esto permitirá arribar a una nueva relación ciudadanía-gobierno, la cual debe ser autónoma, horizontal y responsable.

²¹ Jaqueline Peschard, *La cultura política democrática*, México, IFE, Serie Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática, núm. 2, 1995, p. 9.

²² *Ibidem*.

La cultura política que ha prevalecido históricamente en amplios sectores de la ciudadanía mexicana es el desinterés en la participación de la misma en los asuntos de interés público. Lo anterior tiene su explicación por dos razones (no queremos decir que sean las únicas, pero sí las más significativas). La primera tiene su raíz en los ámbitos de gobierno, ya que éstos no incentivan ni permiten la participación de los ciudadanos en la toma de decisiones, porque los consideran como niños que carecen de capacidad de juicio y conocimientos. La segunda tiene su origen en la tradición corporativista del Estado mexicano, ya que el mismo mediatiza la participación para poder tener control sobre ella y poder dictar sus directrices, negando la posibilidad a los ciudadanos de proponer o criticar. Afortunadamente, en los últimos diez años se ha empezado a consolidar una cultura política democrática, autónoma y participativa en la ciudadanía.

A continuación haremos una breve definición de tres caracterizaciones de cultura política realizadas por Gabriel Almond y Sidney Verba:²³

- 1) *Cultura política parroquial*. En ésta, los ciudadanos tienen las siguientes características:

[...] los individuos están vagamente conscientes de la existencia del gobierno central y no se conciben como capacitados para incidir en el desarrollo de la vida política. Esta cultura política se identifica con sociedades tradicionales donde todavía no se ha dado una cabal integración nacional.²⁴

- 2) *La cultura política de súbdito o subordinada*. En ésta:

[...] los ciudadanos están conscientes del sistema político nacional, pero se consideran a sí mismos subordinados del gobierno más que participantes del proceso político y, por tanto, solamente se involucran con los productos del sistema (las medidas y políticas del gobierno) y no con la formulación y estructuración de las decisiones y las políticas públicas.²⁵

²³ Gabriel A. Almond y Sidney Verba, *The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations*, California, SAGE Publication, 1989.

²⁴ Jaqueline Peschard, *op. cit.*, p. 21.

²⁵ *Ibidem*.

En México se ha empezado a vivir una cultura política participativa. Este cambio se ha manifestado en los procesos electorales, ya que los niveles de abstencionismo han disminuido. Un factor que ha coadyuvado a que la gente participe más en las elecciones es que vislumbra la alternancia política como algo más real y posible. Desde nuestra tarea como miembros de la sociedad civil hemos participado de manera estratégica en este proceso de democratización de los procesos electorales, en los cuales todavía es necesario seguir avanzando. Pero esta nueva “normalidad democrática” se vive más en el ámbito federal que en el local.

Ante la alternancia política en México, el MCD plantea una estrategia educativa e informativa con la intención de ir fortaleciendo la cultura política democrática y participativa.

- 3) *Cultura política participativa*. En ella los ciudadanos desarrollan el siguiente perfil: tienen conciencia del sistema político mexicano (en sus distintos ámbitos: federal, estatal y municipal) y están interesados en la forma en cómo opera y se estructura. Los ciudadanos se consideran sujetos sociales que pueden contribuir a fortalecer y mejorar el sistema democrático y además con la capacidad para influir en la formulación y evaluación de las políticas gubernamentales.²⁶

La intención de promover este tipo de cultura política ciudadana es contribuir al proceso de legitimidad y estabilidad de la acción de gobernar. Para nosotros es importante avanzar en la cultura política participativa de los ciudadanos porque, desde nuestro punto de vista, ésta contribuye a consolidar el proceso de maduración de la ciudadanía. O como bien nos dice Rafael del Águila:

[La democracia participativa y la cultura que ésta genera] se legitima en relación con tres conjuntos de efectos positivos. Primero, la participación crea hábitos interactivos y esferas de deliberación pública que resultan clave para la consecución de individuos autónomos. Segundo, la participación hace que la gente se haga cargo, democrática y colectivamente, de decisiones y actividades sobre las cuales es importante ejer-

²⁶ Aquí estamos parafraseando una parte del texto citado de Peschard en relación con la cita que ella hace de la definición de Almond y Verba.

cer un control dirigido al logro del autogobierno y al establecimiento de estabilidad y gobernabilidad. Tercero, la participación tiende, igualmente, a crear una sociedad civil con fuertes arraigados lazos comunitarios creadores de identidad colectiva, esto es, generadores de una forma de vida específica construida alrededor de categorías como bien común y pluralidad.²⁷

La cultura política que se pretende promover y alentar parte de tres variables a trabajar y relacionar entre sí:

1. Que los ciudadanos cuenten con información política pertinente acerca de los procesos políticos en el ámbito nacional y local. Esto implica, como nos dice Jacqueline Peschard:

El grado de información que tienen los ciudadanos sobre la política afecta sus actitudes en este terreno. Más concretamente, la información política estimula lo que podríamos llamar un celo participativo, o dicho en términos de Almond y Verba, un sentido de competencia política que no es sino una *disposición* a tener injerencia en los asuntos públicos.²⁸

2. Dotar de elementos analíticos a los ciudadanos para que éstos puedan evaluar al régimen político en general y a su gobierno local en particular. La evaluación que se pretende alcanzar está relacionada con los siguientes temas puntuales: a) cuáles son las tareas pendientes de la democracia mexicana; b) cuáles son los ámbitos de gobierno que es necesario consolidar y autonomizar; c) ¿La alternancia política es sinónimo de democracia?
3. La última variable consiste en promover actitudes específicas en los ciudadanos para abordar la política desde otra perspectiva. El cambio fundamental que se quiere promover es una nueva relación ciudadanos-gobierno, para lo cual es necesario romper con la idea de que gobierno y sociedad deben estar separados. O como bien nos dice Vicente Arredondo: [...] si nosotros estamos

²⁷ Rafael del Águila, *op. cit.*, p. 5.

²⁸ Jacqueline Peschard, "Las motivaciones del comportamiento electoral capitalino (1988)", en *Cultura Política y Educación Cívica*, coord. Jorge Alonso, México, CIIH-UNAM, Miguel Ángel Porrúa, 1993.

ubicados en una de esas funciones [ciudadanía o gobierno], somos por necesidad ajenos a la otra.²⁹

Para que este cambio se dé es necesario que los ciudadanos se vean de manera integral e integrados, con derechos y obligaciones definidos. Si esto realmente es vivido por los ciudadanos, nos dice Arredondo, éstos deben asumir los siguiente retos:

- Los ciudadanos deben sentir la necesidad de participar en la definición y conducción del país que se quiere construir.
- Los ciudadanos deben sentir la necesidad de organizarse para enfrentar de mejor manera los problemas que los afectan directamente o que afectan a otros ciudadanos. En resumen, lo sintetizamos con la siguiente frase: en las funciones de gobierno, los ciudadanos también son gobierno. Pero para que esto sea una realidad los ciudadanos deben pensar como gobernantes. Para que ello suceda, los ciudadanos deben tener claro lo siguiente:
 - Conocer los derechos y obligaciones que como ciudadanos les asignamos a nuestros gobernantes.
 - Conocer los derechos y obligaciones que tenemos como ciudadanos frente al gobierno.
 - Entender la necesidad de buscar el equilibrio tanto entre los intereses de los ciudadanos particulares con los otros grupos de ciudadanos, como para alcanzar el interés general.
 - Entender que ningún gobierno puede hacer bien sus funciones si no cuenta con el apoyo razonado y decidido de la ciudadanía.
 - Identificar y diferenciar las diversas formas de participación ciudadana en cada uno de los ámbitos anteriores.³⁰

D. *La democracia institucional*³¹

En este apartado de nuestra estrategia de educación ciudadana se pretende acercar a los ciudadanos a un mayor conocimiento de las estruc-

²⁹ Vicente Arredondo Ramírez, *Hacia una nueva cultura ciudadana en México*, México, Universidad Iberoamericana, FAPRODE y Foro de Apoyo Mutuo, 1996.

³⁰ *Ibid.*, p. 104.

³¹ Según una *justificación instrumental*, la democracia es valorada como método o procedimiento que permite resolver pacíficamente las disputas y exigir a los gobernantes, por parte de los

turas e instituciones de gobierno y de las reglas y procedimientos institucionales. Es decir, que conozcan cómo se conforma un gobierno democrático, cuáles son sus funciones y qué tipo de relación pueden y deben emprender los ciudadanos con las estructuras e instituciones.

Lo que se pretende es que los ciudadanos comprendan cómo funciona la democracia institucional. Para ello, creemos necesario que el ciudadano conozca e identifique cuáles son los poderes que componen a la nación y cuáles son sus ámbitos y competencias constitucionales.

Para informar mejor al ciudadano al respecto realizamos una serie de manuales que hemos denominado “Conoce a tu gobierno”. En dichos manuales explicamos los siguientes temas:

- ¿Qué es el Poder Legislativo? Exponemos las funciones y atribuciones de la Cámara de Senadores y de la de Diputados, además de dar cuenta de la ruta que se sigue para la aprobación de leyes o modificaciones a los artículos constitucionales. También se explica qué son y qué hacen un diputado y un senador.
- ¿Qué es el Poder Judicial? Aquí explicamos cómo se estructura y funciona el Poder Judicial y cómo se imparte la justicia en México.
- ¿Qué es el Poder Ejecutivo? Pretendemos de manera sencilla indicar los ámbitos de su competencia y los deberes del mismo para con la nación.
- ¿Qué es un municipio? La idea principal es que el ciudadano conozca su gobierno local, cuáles son las funciones y atribuciones que le otorga la Constitución General de la República (que en la práctica el Poder Ejecutivo no le reconoce). Además, queremos que el ciudadano conozca qué es un cabildo, cómo funciona y quién lo integra.

ciudadanos, la satisfacción de sus necesidades. Esta justificación está en la base de la idea de democracia como forma de gobierno. Fernando Bárcena, *op. cit.*, p. 32.

El sistema político se mueve entre principios de efectividad y de legitimidad, ya que por un lado debe garantizar el buen funcionamiento de la sociedad y, por otro, corresponder a las expectativas de los ciudadanos, que de todas formas van más allá de las condiciones necesarias para el desarrollo material del mundo de la vida y reclaman condiciones y acciones para su fortalecimiento simbólico, cultural y moral, Guillermo Hoyos Vásquez, *op. cit.*, p. 17.

E. *Participación ciudadana*³²

El fin último de la educación ciudadana es lograr que los ciudadanos participen de manera propositiva en los asuntos públicos.³³ Para esto, se espera que al final del recorrido educativo adopten la colaboración democrática como práctica de participación. Nosotros reivindicamos la importancia de la participación ciudadana en lo público. Rafael del Águila nos trae a colación lo que significaba para los griegos dicho tema:

[...] Para los griegos era la participación en el autogobierno la que convertía a los seres humanos en dignos de tal nombre. La discusión, la competencia pública y la deliberación en común de ciudadanos iguales colaboran a la dignidad de los participantes y a la construcción ordenada y pacífica del bien colectivo.³⁴

Nosotros buscamos con nuestra propuesta educativa que los ciudadanos desarrollen un estilo de colaboración en sus prácticas políticas, el cual supone realizar a la vez los objetivos o metas personales, del grupo u organización, en concordancia con las de otros ciudadanos, grupos y organizaciones. La colaboración democrática requiere de un esfuerzo por buscar la solución a los conflictos de manera factible para todos los involucrados. Por otro lado, es importante esclarecer los ámbitos en donde se puede vivir la participación ciudadana. Nosotros los resumimos en tres, siguiendo la propuesta de Vicente Arredondo:

- Institucional. Es la participación ciudadana garantizada jurídicamente desde el gobierno. El objetivo primordial que debe buscar la ciudadanía en este ámbito es que las autoridades creen instituciones de participación ciudadana.
- Civil. Es la participación organizada de los ciudadanos, la cual garantiza su autonomía y le permite alcanzar sus metas. El objetivo es que las autoridades permitan la libre asociación de los ciudadanos y en la modalidad que ellos elijan.

³² [...] los democratas-participativos creen que la participación origina toda una serie de elementos y valores extraordinariamente provechosos para la ciudadanía y su educación cívica, con un impacto muy positivo en la gobernabilidad del sistema a través de su democratización, Rafael del Águila, *op. cit.*, p. 7.

³³ En contraposición a la perspectiva liberal-conservadora, la democracia participativa intenta, precisamente, incentivar la participación y, a través de ella, desarrollar el juicio político-ciudadano, *ibid.*

³⁴ *Ibidem.*

- Público.³⁵ Es la participación propositiva, el grado óptimo que puede aspirar la ciudadanía. En ésta, los ciudadanos conocen el marco jurídico que garantiza su participación en el ámbito gubernamental, se organizan para alcanzar sus demandas y además proponen soluciones a las mismas y a los problemas sociales y políticos que enfrenta la comunidad.³⁶

Para fomentar la participación de los ciudadanos en la vida pública es necesario mantenerlos informados, de lo contrario los ciudadanos pueden ser presa de la manipulación de políticos corruptos y demagogos. Para evitar lo anterior es necesario que la participación ciudadana desarrolle, como bien nos dice Rafael del Águila:

[La] creación de distancia crítica y capacidad de juicio ciudadano, educación cívica solidaria, deliberación, interacción comunicativa y acción concertada, etc. En una palabra, la forma de vida construida alrededor de la categoría de participación tiende a producir una justificación legítima de la democracia, basada en las ideas de autonomía y autogobierno.³⁷

Por último, sostenemos que la participación ciudadana en lo público es necesaria para fortalecer los procesos de democratización, esto quiere decir democratizar la democracia representativa. Esos beneficios para la democracia serían, en palabras nuevamente de Rafael del Águila:

[...] la participación ahora se contempla desde el punto de vista de sus efectos beneficiosos en la creación de mutuo respeto, de comunidad de confianza interpersonal, de experiencia en la negociación, de desarrollo de valores dialógicos, de habilidades cognitivas y de juicio; en definitiva, de autodesarrollo personal en la multiplicidad de esferas públicas que la democracia pone al alcance de los ciudadanos. De hecho, el autodesarrollo

³⁵ El público debe ser convencido de la importancia de los temas que suscitan interés mediante una comunicación comprensible capaz de motivar el compromiso de las mayorías: un público crítico, bien formado, es sensible y sabrá detectar pronto la veracidad de sus dirigentes, su compromiso con la comunidad y sus capacidades políticas. [...] El público es un potencial político en relación no sólo con procesos electorales, sino más ampliamente con respecto al ejercicio de la democracia en los diversos niveles de participación ciudadana, en la toma de decisiones en las corporaciones públicas, en los organismos de gobierno y en los aparatos judiciales. Este potencial reforzado por los medios se convierte en poder político cuando es liderado por personas o colectivos con autoridad reconocida públicamente, Guillermo Hoyos Vásquez, *op. cit.*, p. 16.

³⁶ Vicente Arredondo Ramírez, *op. cit.*, p. 104.

³⁷ *Ibid.*, p. 5.

personal es descrito aquí, en buena medida, en términos de *autodesarrollo moral*.³⁸

IV. Metodología y técnicas utilizadas: la educación dialógica para la democracia

El fundamento de nuestra estrategia de educación ciudadana democrática está en el diálogo. Éste lo entendemos desde una perspectiva doble: 1) como proceso de autoaprendizaje crítico de los ciudadanos, y 2) como un proceso del acuerdo intersubjetivo. Por lo tanto, nuestra metodología educativa contempla estas dos concepciones teóricas que intentamos complementar: 1) la ética comunicativa o discursiva (entendida ésta como procedimiento formal del acuerdo intersubjetivo desarrollado por Habermas y Apel), y 2) la dialogicidad comunitaria (como proceso pedagógico-liberador, desarrollada por Paulo Freire).

La pertinencia y validez de este acercamiento entre las teorías antes mencionadas tienen su fundamento, como bien lo indica José Luis Rebellato:

Una comparación entre Habermas y Paulo Freire, en relación al tema de los procesos de aprendizaje y de la educación, constituiría un interesante programa de investigación y un insustituible aporte a la renovación educativa. [A continuación el autor hace algunas indicaciones en relación, tanto con su acercamiento, como con sus diferencias] Para ambos autores, la comunicación ocupa un lugar privilegiado. Y para ambos el lenguaje es constitutivo de la comunicación. [...] Para Paulo Freire se trata de co-descubrir la realidad para transformarla juntos. En esta tarea nadie puede ser sustituido y, sobre todo, esta tarea no puede ser realizada en forma solitaria. [...] A mi entender, ambos no comprenden la comunicación en los mismos términos. Mientras que para Paulo Freire la comunicación es una experiencia lingüística y holística, a la vez, en tanto abarca la integralidad de las dimensiones de la vida, para Habermas la comunicación es un discurso de tipo argumentativo.³⁹

Este acercamiento que queremos intentar está relacionado, por un lado, con la importancia del proceso de concientización por parte de los

³⁸ Rafael del Águila, *op. cit.*, p. 5.

³⁹ José Luis Rebellato, "Habermas y Paulo Freire: ¿Diálogos encontrados?", en *Revista de Educación y Derechos Humanos*, núm. 31, Montevideo, Uruguay, Editada por el Serpaj-Uruguay.

ciudadanos en la concepción de Freire. Es el punto inicial de nuestra propuesta educativa en el terreno no formal. Por el otro, se vincula con la importancia del acuerdo intersubjetivo entre ciudadanos, ya sea para plantear propuestas políticas en lo público o para la resolución de las diferencias o controversias públicas. Para Habermas y Apel la ética discursiva es:

El término “ética del discurso” ha adquirido en los últimos años carta de naturalización en el mundo filosófico alemán como designación del intento de fundamentación de la ética sostenida en común, en sus rasgos fundamentales, por Jürgen Habermas y por el presente autor. Yo mismo he hablado con anterioridad de la ética de la comunicación o de la ética de la comunidad comunicativa ideal, aunque en la actualidad prefiero más bien hablar de la “ética del discurso”. Hay dos *razones principales* para ello: *por una parte*, esta denominación se refiere a una forma especial de la comunicación –el *discurso argumentativo*– como *medio* para la fundamentación concreta de normas. *Por la otra*, remite a la circunstancia de que el discurso argumentativo –y no, por ejemplo, una forma cualquiera, arbitraria, de comunicación en el mundo de la vida– contiene también el *a priori* racional de la fundamentación del principio de la ética.⁴⁰

Para nosotros es importante el aporte de la ética del discurso ya que nos proporciona un aspecto formal-procedimental del diálogo, pero que como bien lo señala Enrique Dussel en su *Ética de la liberación*, carece de contenidos. Por su parte, Freire con su método dialógico permite a los ciudadanos tomar conciencia (dar contenido al proceso dialógico) de su realidad y así proponer elementos y procesos para su transformación. Esto significa el desarrollo de una conciencia ética-crítica, para citar nuevamente a Dussel.⁴¹ Luego entonces, esta actitud crítica nos dará como resultado unos valores emanados del proceso de argumentación intersubjetivo de los ciudadanos para la democracia participativa. Entre los valores primordiales (desde nuestro punto de vista, lo

⁴⁰ Apel, Karl-Otto, “La ética del discurso como ética de la responsabilidad: una transformación postmetafísica de la ética de Kant”, en *Fundamentos de la ética y filosofía de la liberación*, Apel, Karl-Otto, Enrique Dussel y Faúl Fornet B., México, Ed. Siglo XXI, 1992.

⁴¹ [...] *la acción pedagógica* se efectúa dentro del horizonte dialógico comunitario a través de la transformación real de las estructuras que han oprimido al educando. Se le educa en el mismo proceso social, y gracias al hecho de emerger como “sujeto histórico”. El proceso transformativo de las estructuras de donde emerge el nuevo “sujeto social” es el procedimiento central de su educación progresiva, libertad que va efectuándose en la praxis liberadora, Enrique Dussel, *op. cit.*, p. 431.

cual no significa que se deban considerar como los únicos) se encontrarían: la paz, como proceso sociopolítico, el juicio político deliberativo de los ciudadanos (capacidad de crítica y propuesta de los mismos), el respeto mutuo (tanto en el intercambio respetuoso de opiniones, como en la toma de decisiones). La existencia de estos valores, entre otros, es una condición necesaria para la flexibilización de las distintas posiciones que participen en el proceso deliberativo.

En síntesis, el diálogo democrático es una práctica indispensable para la convivencia, la cual presupone tanto el respeto al otro como igual en dignidad y derechos, como la consideración de todas las opiniones en la búsqueda del acuerdo intersubjetivo.

El diálogo también se convierte como procedimiento político para la solución pacífica de las diferencias. Esto implica desarrollar un *método* para encontrar soluciones satisfactorias a las controversias, disputas y conflictos que se desarrollan en la sociedad. En este sentido, podemos afirmar que existen valores inherentes al proceso de consecución de acuerdos por medio del diálogo, y son: la tolerancia (respeto mutuo) y el pluralismo (diversidad cultural y étnica). Estos dos valores son prerequisite para que las condiciones básicas del diálogo se den realmente, y ello implica que se deben admitir y reconocer en principio a todos los actores, incluyendo a los afectados en igualdad de dignidad y derechos.

Resumimos el papel del diálogo en la línea de los argumentos que Laura Baca Olamendi nos proporciona:

El diálogo hace posible que en la relación con el “otro” y el “diferente” pueda desarrollarse un intercambio. Ese intercambio de opiniones posibilita la *comprensión recíproca*. Dicho en otras palabras: “entre mis ideas y las del otro es necesario establecer una conexión que concilie de manera flexible ambas posiciones” [...] El imperativo del diálogo democrático, en consecuencia, es el de no usar la violencia en contra del disidente, es decir, en contra de quien profesa ideas distintas. El diálogo también da vida a las “reglas del juego” con las que se toman las decisiones colectivas en un régimen democrático, contribuyendo de manera decisiva a su buen funcionamiento y expansión.⁴²

Luego entonces, el método que hemos adoptado es el dialógico, el cual cumple con dos requisitos esenciales para el proceso que quere-

⁴² Laura Baca Olamendi, *Diálogo y Democracia*, col. Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática, núm. 13, IFE, México, 1996, pp. 12-13.

mos desatar en la construcción de una nueva cultura política. El primero es que para que exista un diálogo deben existir por lo menos dos interlocutores incluyendo a los afectados directos o a los posibles afectados. El segundo es el reconocimiento del otro como igual en dignidad y conocimientos. Esto quiere decir que nuestro papel de educadores no es introducir conocimientos, sino facilitar la discusión reflexiva. Nosotros proponemos determinar los siguientes puntos:

1. Autoanálisis del grupo y su situación sociopolítica.
- 2.Cuál es la misión del grupo.
3. Cuáles son los conocimientos del grupo.
4. Qué información le hace falta al grupo.
5. Cuáles son las metas que el grupo quiere alcanzar.

Por lo tanto, la educación dialógica para la democracia implica que los ciudadanos practiquen y vivan la libertad. La finalidad de la misma es que los individuos se autoconstituyan en ciudadanos organizados y conscientes. Las metas concretas que se plantea la educación dialógica para la democracia son las siguientes:

- Identidad ciudadana alrededor de principios y valores adoptados por consenso de los ciudadanos a través del diálogo racional.
- La unión de ciudadanos que se identifican entre sí como actores fundamentales de la vida pública.
- La organización de ciudadanos que se aglutinan para responder de manera conjunta a demandas específicas de ellos.
- La colaboración de ciudadanos que trascienden el ámbito de la competencia, para solidarizarse con otros ciudadanos que pueden tener necesidades, problemáticas y demandas distintas a ellos.
- La participación propositiva: de ciudadanos informados, conscientes de sus derechos y responsabilidades, que conocen la forma en que se estructura y funciona su gobierno. A partir de esas premisas proponen soluciones a los problemas sociopolíticos, pasando a ser parte de la solución y dejando de ser el problema. Es decir, se asumen como gobierno, colaboran con sus representantes planificando, diseñando, monitoreando y evaluando las acciones de gobierno de las que son parte corresponsable.

V. Metas del proceso educativo

- Construcción de una ciudadanía informada, participativa y propositiva.
- Construcción de una nueva relación ciudadanos-organizaciones civiles.
- Construcción de una nueva relación ciudadanos-partidos políticos.
- Construcción de una nueva relación ciudadanos-gobierno.

LA EDUCACIÓN CIUDADANA EN EL ÁMBITO CÍVICO-ELECTORAL: ALCANCES, LÍMITES Y RETOS DE TRES EXPERIENCIAS

Patricia Schurmann Andrade

La presente ponencia tiene por objetivo dar cuenta de los alcances, límites y retos de tres experiencias de educación ciudadana del ámbito cívico-electoral. Estas reflexiones se desprenden del análisis de su propuesta educativa. El objetivo fue encontrar los significados implicados en las diferentes categorías que orientan su quehacer. El resultado fue la identificación y formulación del “horizonte de acción” donde se expresa la orientación de la educación cívica que proponen, sus límites y los retos que de ahí se derivan. Los ejercicios de formación revisados fueron: las campañas de observación electoral y combate a la compra y coacción del voto de Alianza Cívica; las campañas de observación electoral y contra la compra y coacción del voto del Frente Cívico Familiar, y el proyecto “Misión por la Fraternidad” del Centro de Estudios Ecuménicos.

Es importante decir que este análisis se confrontó y fue enriquecido con los hallazgos del “estado del conocimiento de la educación ciudadana”¹ elaborado por el Centro de Estudios Educativos. Las premisas de las que partimos se enumeran a continuación.

Sostenemos que la ciudadanía se crea y desarrolla en tres campos interconectados, a saber: a) moral, referido no a valores sino al “deber

¹ Pedro Gerardo Rodríguez, “La educación ciudadana: estado del conocimiento”, en *Estudio para el desarrollo de la estrategia de un programa de educación cívica del Instituto Federal Electoral 1998-2000*, México, CEE, 1998.

ser”; b) cognitivo, entendido como “acuerdo racional”, referido no a intereses sino a procedimientos, y c) legal-constitucional, entendido no como reglas heterónomas sino como “acuerdo constitucional” de participantes que se reconocen libres y se imputan la igualdad.

Consideramos que cualquier propuesta educativa orientada hacia la formación de una ciudadanía democrática requiere estar centrada en la resolución de problemas que abarquen las tres dimensiones anteriores, teniendo como mecanismos básicos el diálogo, la deliberación y el consenso.

El “horizonte de acción” de las experiencias

Con algunos matices, destacaron en el conjunto de las organizaciones civiles los siguientes rasgos básicos que conforman el “horizonte de acción” que orienta su quehacer y que constituyen su aporte:

- Todas plantean una alternativa a la educación cívica tradicional. El centro de su interés no está más en la construcción del Estado-nación, sino en la edificación de una sociedad democrática, entendida como forma de vida sustentada en el Estado de derecho y en el poder ciudadano.
- El estatus de ciudadanía deja entonces de guiarse por el civismo caracterizado por su contenido nacionalista, para dar paso a valores y mecanismos congruentes con esta nueva visión de Estado democrático y, por ende, de cultura cívica.
- La tarea de formar ciudadanía, que antes había sido considerada competencia exclusivamente del Estado por medio de la escuela, es vista ahora como responsabilidad también de la sociedad civil, como generadora de nuevas y particulares formas de cumplir con este reto.

Desde esta perspectiva la ciudadanía democrática se caracteriza por una postura activa de las mayorías frente a los asuntos públicos y por un sentido de responsabilidad con el conjunto social.

Los mecanismos de formación ciudadana

Encontramos también que son dos los mecanismos privilegiados de formación ciudadana presentes en el “horizonte de acción” de estas expe-

riencias. El primero está centrado en la preparación de ciudadanos capaces de acción y/o de participación. Este mecanismo abarca dos dimensiones: como premisa para un proceso educativo exitoso y como actitud y conducta que deben prevalecer en los sujetos frente a decisiones que perjudican los intereses de los grupos menos favorecidos. En este sentido, las organizaciones impulsan acciones como la reivindicación de los derechos humanos, la intervención en la vida pública, que se traduce en el fomento de la participación electoral, el seguimiento a las autoridades, el involucramiento en la solución de los problemas que afectan a la sociedad, la búsqueda de interlocución con las autoridades y la promoción del conocimiento y práctica de derechos y obligaciones. El segundo mecanismo al que se refieren es el ejercicio reflexivo de la toma de conciencia, derivado básicamente de la información sobre los derechos y obligaciones de los individuos.

El modelo educativo

A la luz de estos rasgos afirmamos que el modelo educativo de estas prácticas está centrado en la razón, la conciencia y la praxis. En ésta visión se espera que los sujetos sean activos y estén involucrados en política, guiados por la razón sustentada en la información y en un sentido de responsabilidad cívica. Enfatizan que el conocimiento es producto de la experiencia vital del sujeto en la interacción con su medio. Asimismo, asumen que el participante es creador de significados. Por consiguiente, impulsan el involucramiento del sujeto en situaciones y espacios para que aprenda y experimente con situaciones democráticas y le otorgue significados personales a esta experiencia. Sin embargo, y reiterando que este modelo educativo supera en visión al esquema de educación cívica tradicional, podemos ubicar las siguientes limitaciones:

- La orientación hacia la acción no plantea los mecanismos mediante los cuales el individuo entabla relaciones con el conjunto social que lo rodea y sobre el que se espera tenga una importante influencia. Esto es, se desconoce cómo entablan relaciones los ciudadanos entre sí y con las autoridades para tomar acuerdos y realizar las acciones compartidas que vengan al caso.
- No obstante la existencia en los planteamientos de los mecanismos de diálogo, consenso y deliberación, éstos nunca aparecen como centro en sus procesos formativos.

Los retos

Sin duda, el reto principal que tienen estas experiencias es el de trascender el activismo. Éste aparece como fin de su tarea educativa y no como uno de los mecanismos de formación ciudadana. En este sentido, aun cuando reconocen la importancia de que los sujetos conozcan determinados contenidos democráticos, éstos son planteados como la palanca que ha de impulsar, sin mediaciones, la participación.

Esta situación requiere plantear explícitamente los mecanismos mediante los que es posible construir el puente entre conocimiento y participación. Estamos convencidos de que para conseguirlo, el conocimiento no puede estar escindido de los múltiples significados otorgados de antemano por los individuos a la intervención en la vida pública, que pueden llevarlos o no a participar de una determinada forma. Es fundamental, entonces, que los contenidos valorativos o legales que promueven estén plenamente ligados al mundo de la vida de los sujetos, pues es la única vía para que éstos cobren efectivamente un significado movilizador.

Las figuras de la “participación” y de la “toma de conciencia” han sido capaces de movilizar, pero se necesita, a la vez, el reconocimiento de la autonomía del sujeto para determinar las reglas por las que ha de regirse su relación con lo público. El intercambio abierto de argumentos habrá de ser el mecanismo para llegar a la toma de acuerdos en torno a la mejor razón y realizar, con el resto de los participantes, las acciones que vengan al caso. En ese mismo marco debe establecerse la relación entre los sujetos y los contenidos legal-constitucionales. Los individuos deben reconocerse como productores y legitimadores de derechos y obligaciones y no solamente como receptores de los mismos.

El gran reto es pasar del ciudadano que toma conciencia y actúa, al ciudadano que habla y escucha, que delibera y acuerda. El reto es pasar del ciudadano consciente de sus derechos, al ciudadano que sabe cuáles derechos son imputables y cuáles son los procedimientos que garantizan, efectivamente, la igualdad de sus derechos. En fin, el reto es convertir los espacios públicos en espacios de deliberación y diálogo de la cosa pública. De lograrlo, las ONGs habrán cumplido su misión.

**LAS ESTRATEGIAS EDUCATIVAS Y
METODOLÓGICAS EN UNA EXPERIENCIA
DE PARTICIPACIÓN CÍVICA EN JALISCO:
*LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS POR LOS VALORES
EDUCATIVOS Y LAS Y LOS JÓVENES POR
LAS ACTITUDES Y VALORES DEMOCRÁTICOS***

Teresa González Luna Corvera

El cultivo es una obligación permanente con muchas tareas distintas, cada una de las cuales tiene que acometerse de nuevo en cada temporada. Un huerto exige vigilancia, dirección, equilibrio, devoción y atención constante. Y lo mismo la democracia. Como un huerto, la ciudadanía democrática no surge espontáneamente. Tiene que ser cultivada.

LARRY DIAMOND

La consolidación y el desarrollo de la democracia dependen no sólo del conocimiento de los valores democráticos, sino también y de manera decisiva del aprendizaje y puesta en práctica de los mismos. Con base en esta convicción, el nueve de noviembre de 1997 se realizaron en Jalisco elecciones infantiles y juveniles, el mismo día de la elección de los adultos, por tratarse de una jornada que facilita el contacto de las personas con el ejercicio de lo que es una de las prerrogativas básicas de sus derechos políticos: elegir entre opciones a través del voto.

Las niñas y los niños por los valores educativos y Las y los jóvenes por las actitudes y valores democráticos fueron los enunciados que dieron forma y contenido a este aprendizaje vivencial de la democracia. Un total de 892 mil 43 electores acudieron a las urnas para expresar sus preferencias. En la elección infantil participaron 706 mil 918 niños y

niñas, entre los 6 y los 12 años de edad, que representan el 80% de la participación total; en la juvenil, se expresaron 185 mil 125 personas entre los 13 y 17 años, cifra que equivale al 20% de los electores.

Los niños y las niñas se pronunciaron en primer lugar por *Entrar y seguir en la escuela hasta terminar mis estudios*, con un total de 291 mil 241 votos, y por *Tener un lugar donde jugar y elegir a mis amigos y amigas*, con 213 mil 38 votos. Los jóvenes, por su parte, se expresaron por la *Igualdad: Tener el mismo trato y oportunidades que los demás*, con 62 mil 70 votos, y por la *Paz: Convivir todos en armonía*, con 75 mil 82 votos.

Estos comicios reportan resultados contundentes en cuanto a la participación electoral de niños y jóvenes. Más allá de los datos cuantitativos y duros, que en sí mismos significan y validan el ejercicio, esta experiencia trasciende lo electoral y adquiere una dimensión formativa de habilidades de participación, así como mayor relevancia por sus resultados cualitativos y lo que éstos representan para iniciativas y acciones de educación para la democracia.

Iniciativas y experiencias de participación y educación cívica, como la desarrollada en Jalisco, son también de interés nacional e internacional, toda vez que la educación para la democracia trasciende las fronteras locales, nacionales e internacionales, al tiempo que desdibujan las fronteras entre el aula y el mundo. De ahí que resulte pertinente sistematizar, analizar y socializar este tipo de prácticas que renuevan la confianza y animan el debate y el desarrollo más amplio de ideas y herramientas en torno a la construcción de ciudadanías democráticas.

Así como educar para la democracia demanda la concurrencia de diversas disciplinas y su exploración desde distintos puntos de vista, dada su amplitud y complejidad, esta experiencia educativa es susceptible de ser mirada de muchas maneras: desde la estadística electoral y la jornada como tal, los contenidos y mecanismos promocionales, hasta la contribución de grupos de la sociedad y la función de los medios de comunicación social, entre otros. Asimismo, diversos indicadores sociales y pedagógicos, como sexo, generación y aprendizaje significativo, pueden aportar al análisis de esta práctica social. En esta ocasión se retoman elementos que contribuyen a la reflexión sobre las estrategias, metodologías y técnicas para la educación cívica en espacios no escolarizados. Si bien se respeta el origen no escolar de esta experiencia, se valora a la vez la estrategia de articular esfuerzos con el sistema educativo formal.

Resulta necesario referir algunos datos esenciales que permiten enmarcar esta práctica y delinear el contexto en el que se realizó, dentro

del cual adquieren significado las herramientas didácticas que acompañaron y enriquecieron el proceso. Las elecciones infantiles y juveniles de Jalisco representan una experiencia histórica de participación y educación cívica: a) Se trata del primer esfuerzo de participación global en México, en el que se incluyeron por primera vez a los jóvenes de entre los 13 y 17 años de edad. Así, se convocó a todos los jaliscienses mayores de seis años a participar en la jornada del nueve de noviembre, ejercer sus derechos y asumir sus respectivas obligaciones cívicas. Los ciudadanos con plenos derechos eligieron a las autoridades municipales y a los diputados locales; los niños y jóvenes expresaron sus preferencias por los valores educativos y democráticos; b) Los contenidos propios e innovadores de la elección y el trabajo educativo realizado en torno a ellos; c) El alcance y la cobertura del programa, que atendió a la población escolarizada y no escolarizada de la entidad, gracias al apoyo de los organismos participantes, y d) Iniciativa que logró conjuntar esfuerzos y voluntades de Jalisco en un programa de índole educativa. En este sentido, hay señales alentadoras de que es posible la corresponsabilidad en la tarea de formar a la ciudadanía desde distintos espacios.

Más allá de un ejercicio electoral y coyuntural, este proyecto se propuso instrumentar un programa de educación cívica de calidad en sus contenidos y forma de trabajarlos, con pertinencia social, en la medida en que responde a necesidades sociales de formación en valores, y con equidad, buscando la cobertura total y la atención especial a los grupos rezagados de la sociedad.

Jalisco, entidad que se estrena en la alternancia en el poder y en el tránsito a la vida democrática, es el escenario en el que se desarrollan estas elecciones especiales. Desde el Consejo Electoral del Estado de Jalisco, organismo ciudadano con atribuciones de promoción de acciones relativas a la educación cívica y a la difusión de una cultura política sustentada en valores democráticos, se organizaron estos comicios para los niños y jóvenes.

El antecedente inmediato fue la elección federal del seis de julio de 1997, fecha en que se llevaron a cabo las primeras elecciones infantiles en nuestro país: *La democracia y los derechos de los niños*. En este ejercicio, organizado por el IFE y por la UNICEF, participaron poco más de tres millones 700 mil niñas y niños entre los seis y los 12 años de edad, quienes votaron en favor de los derechos de la niñez. En Jalisco, la participación rebasó los 265 mil electores quienes, al igual que en todas

las entidades del país, se pronunciaron en primer lugar por el derecho a *Tener una escuela para poder aprender y ser mejor*.¹

Esta experiencia democrática nacional que, además de contribuir a la difusión de los derechos de los niños y promover la participación infantil, introdujo los derechos de la infancia en un lugar de atención y discusión dentro de la agenda pública, animó al Consejo Electoral del Estado de Jalisco a emprender una nueva y amplia iniciativa de educación ciudadana. Tomando en cuenta lo anterior, las elecciones infantiles y juveniles se conformaron en un programa de educación cívica con los siguientes objetivos:

1. Difundir entre niños y jóvenes jaliscienses las actitudes y valores de la democracia.
2. Construir conciencia sobre la importancia de poner en práctica las acciones, actitudes y valores democráticos, como una vía para desarrollar y consolidar la democracia.
3. Brindar medios para aprender a vivir en grupo y formarse como ciudadanos conscientes y activos, a través de la socialización de los derechos humanos y de los valores democráticos.
4. Fomentar el aprendizaje de los derechos y obligaciones cívicas para que, en su oportunidad, ejerzan sus derechos y asuman sus obligaciones de manera responsable, libre, consciente e informada.
5. Que niños y jóvenes reconozcan la importancia de elegir entre diversas opciones y comprendan el valor de las elecciones, como uno de los medios para expresar sus preferencias y tomar decisiones comunes.
6. Ofrecer un espacio para que los niños y jóvenes expresen sus opiniones e ideas sobre los temas que les interesan y los asuntos que los afectan.
7. Practicar conjunta y simultáneamente, adultos y menores de edad, el ejercicio democrático de acudir a las urnas y votar, como aprendizaje colectivo.
8. Construir un espacio de convergencia democrática y plural que favorezca la participación y la coordinación de acciones entre

¹ En Jalisco, 57 mil 843 votos fueron para este derecho a la educación. En segundo lugar, las niñas y los niños se pronunciaron por *Vivir en un lugar donde el aire, el agua y la tierra estén limpios*, con 37 mil 426 votos; y en tercer lugar, 36 mil 647 menores votaron por *Que nadie lastime mi cuerpo y mis sentimientos*.

diversos grupos sociales, interesados en promover y articular esfuerzos para desarrollar acciones educativas, con especial énfasis en la educación cívica infantil y juvenil.

9. Situar al estado de Jalisco a la vanguardia nacional en la participación cívica infantil y juvenil, con la inclusión de los jóvenes. Realizar el primer esfuerzo de participación global en México, en el que todos los jaliscienses mayores de seis años ejerzan sus derechos y asuman sus respectivas obligaciones cívicas.

Para llevar a cabo esta iniciativa se integró de manera temporal la Coordinación de Elecciones Infantiles y Juveniles en el Consejo Electoral. Este equipo, integrado por seis personas, funcionó durante tres meses; dispuso de apenas dos meses para organizar la jornada electoral y un mes para realizar las tareas relacionadas con los resultados electorales.

El programa se estructuró en tres etapas de trabajo, que corresponden a los tiempos lógicos del *antes*, *en* y *después* de la jornada electoral. Para cada una de ellas se elaboraron distintos materiales que, por su contenido y alcance, configuran una estrategia didáctica concreta para la educación cívica.

Durante el desarrollo del programa se contó con la participación formal y decidida de la Secretaría de Educación del gobierno del estado de Jalisco, el Sistema DIF-Jalisco, la Comisión Estatal de Derechos Humanos, la UNICEF y el IFE. Se obtuvieron además otros apoyos de instituciones y personas, incluidos los medios de comunicación social, como resultado de las tareas de vinculación que se emprendieron para involucrarlos y compartir este esfuerzo educativo.

Sin duda, la participación del Sistema Educación Jalisco, incluidas las secciones sindicales del magisterio, fue decisiva en la cobertura e instrumentación de este programa durante todo el proceso; recursos humanos y económicos, así como la infraestructura educativa, se pusieron a la disposición para el trabajo en contenidos, motivación del magisterio y tareas organizativas. La mayor parte de las poco más de 1 800 casillas electorales que funcionaron en los 124 municipios de la entidad se instalaron en escuelas que recibieron, por un lado, los votos de la elección constitucional y, por otro, las votaciones infantiles y juveniles.

La primera y apremiante tarea fue la de imprimir sentido y contenido a la iniciativa, con el interés en formular una propuesta amplia que incluyera tanto a los niños como a los jóvenes, a la vez que específica y atractiva para cada grupo de edades. Mientras los niños tendrían una

segunda oportunidad de expresarse a través del voto, los jóvenes serían convocados por primera vez.

En el primer caso, resultó natural y necesario partir de la experiencia reciente y aún fresca de la elección infantil nacional. A dos meses de esa jornada, apenas se empezaban a conocer sus resultados y a valorar su impacto social y educativo. Se pretendía no sólo dar continuidad a una experiencia que se valoraba como positiva en términos generales, sino de profundizar en el derecho a la educación por el que se pronunciaron los niños de manera significativa. Así, se respondió a su expresión primera y se les ofreció un nuevo espacio para decir cómo quieren ese derecho, es decir, para aterrizarlo y darle contenido específico.

En cambio, para la elección juvenil no existía ningún antecedente nacional ni referentes teóricos y prácticos a la mano que orientaran los contenidos y el diseño de estrategias para convocar a los jóvenes a expresarse en las urnas. Lo cierto es que se requería algo distinto y especial para los jóvenes, con la sospecha de que integrarlos en la misma propuesta junto con los niños, lejos de motivar su participación, provocaría resistencias y rechazo. Se decidió, por tanto, sensibilizar a los jóvenes en torno a las actitudes y valores de la democracia, teniendo presente que buena parte de ellos formarán parte de los ciudadanos que ejercerán su derecho al voto en las próximas elecciones federales y estatales del 2000.

Luego de un proceso intenso de discusión y construcción de contenidos, se determinaron los ejes temáticos de cada elección y se definieron las opciones electorales. *Las niñas y los niños por los valores educativos* se estructuró de la siguiente manera:

TENGO DERECHO A...	QUIERO...
<i>Recibir una educación que desarrolle todas mis capacidades y habilidades.</i>	<i>Que me llamen por mi nombre y me respeten.</i>
<i>Entrar y seguir en la escuela hasta terminar mis estudios.</i>	<i>Tener un lugar donde jugar y elegir a mis amigos y amigas.</i>
<i>Aprender a conocer, a hacer las cosas y vivir juntos.</i>	<i>Decir lo que pienso y siento y participar en los asuntos que me interesan.</i>
<i>Tener maestros que tomen en cuenta mis intereses, necesidades y opiniones.</i>	<i>Recibir el mismo trato y que se respete la dignidad de todos.</i>

En la primera columna se agruparon las opciones que tienen que ver con el derecho a la educación en términos de cobertura y funciones educativas; en la segunda, las que se refieren al contexto y clima afectivo en que los niños desean que se realicen las interacciones cotidianas que tienen lugar en el espacio escolar.

Las y los jóvenes por las actitudes y valores democráticos incluyó también ocho opciones electorales distribuidas en dos columnas: en la primera, se plantearon valores tradicionales universales; en la segunda, actitudes y valores democráticos que adquieren especial significado en la vida social actual.

LIBERTAD: <i>Actuar y decir lo que pienso sin dañar a otros ni a mí mismo.</i>	RESPECTO: <i>Aceptar a quienes no piensan como yo.</i>
IGUALDAD: <i>Tener el mismo trato y oportunidades que los demás.</i>	PARTICIPACIÓN Y DIÁLOGO: <i>Tomar parte en las decisiones y asuntos comunes.</i>
FRATERNIDAD: <i>Ayudar y compartir con los demás.</i>	PLURALISMO: <i>Poder ser diferente a los demás.</i>
JUSTICIA: <i>Dar a cada quien lo que le corresponde.</i>	PAZ: <i>Convivir todos en armonía.</i>

En la elección de Jalisco se introdujeron algunas modalidades: se invitó a los electores a elegir dos opciones entre las ocho que integraron cada boleta (una opción de cada columna) y se les ofreció un espacio especial para anotar de manera libre una propuesta personal: *Yo propongo*. De esta manera, los contenidos y la estructura de las boletas favorecieron la expresión y enriquecieron la información y los resultados de esta experiencia democrática.

En función a los enunciados de las boletas se diseñaron los materiales promocionales y electorales, para difundir y realizar la elección; los didácticos, para ampliar la información, profundizar en los temas, propiciar la reflexión grupal y orientar la participación. Estas herramientas de

motivación y acción contribuyeron a hacer de las elecciones un ejercicio más amplio de educación cívica y trascender la instrucción electoral y la participación a través del voto.

Se distinguen tres grupos de materiales que, aunque se refieren al mismo eje temático, varían en sus objetivos o finalidades específicas: a) los productos promocionales para difundir la elección: carteles y spots radiofónicos y televisivos; b) los materiales didácticos para explicar los contenidos y aportar elementos que permitieran a los destinatarios conocer más a fondo el significado de los valores a elegir y comprender el sentido del ejercicio del voto: el *Eleccionario*, la *Agenda Electoral Juvenil*, la *Guía Electoral* y la *Guía de Resultados Electorales*, y c) los materiales electorales a utilizar el día de la jornada electoral: desde las boletas y las urnas, los formatos de registro de resultados, hasta los reconocimientos de participación para quienes asumieron alguna responsabilidad electoral.

Con respecto a los materiales didácticos, que representan un rasgo distintivo de esta experiencia, destaca los siguiente:

El *Eleccionario*² es el material, con características de periódico infantil, que se elaboró para la población de entre los seis y doce años de edad, correspondiente a la educación primaria. Contiene doce secciones en las que se introducen y explican los contenidos de los valores educativos a elegir, a través de diversas actividades susceptibles de realizarse de manera individual y/o grupal. Se trata de un instrumento que favorece el aprendizaje práctico e invita a hacer propios los valores educativos y sociales propuestos. Se hizo un tiraje de un millón de ejemplares para los 970 mil niños y niñas de educación primaria, de acuerdo con la matrícula oficial de ingreso al curso 1997-1998, y el resto para la población infantil no escolarizada de la entidad.

La *Agenda Electoral Juvenil*³ es el cuadernillo que se elaboró para los jóvenes. Hay una página para cada mes y para cada opción, en las que se amplía la información sobre las opciones electorales y

² El *Eleccionario* consta de 16 páginas, tamaño *chooper*, 20 X 28 cms., tres tintas, impreso en rotativa frente y vuelta, doblado y engrapado, en papel diario extra de 56 kgs. Su costo unitario fue de 42 centavos.

³ Descripción de las *Agendas Juveniles*: 13 X 13 cms., refiladas, 16 páginas interiores, impresas en rotativa en color negro y tinto, dobladas, compaginadas y engrapadas, en papel bond de 75 gramos. El costo unitario de este material didáctico fue de 68 centavos.

otras cuestiones más generales como la democracia, el voto y los valores. Se imprimieron un total de 500 mil agendas para alumnos de secundaria y de educación media y tecnológica del sistema educativo de Jalisco, en función también de la matrícula escolar.

La *Guía Electoral*⁴ es el instructivo que describe la jornada del nueve de noviembre y explica las actividades a realizar por los maestros, niños y jóvenes que participaron como instructores, responsables y/o reporteros electorales. Además de dar a conocer los aspectos principales de las elecciones y brindar elementos para la organización y capacitación de los responsables de la jornada, esta guía fue un instrumento de consulta el día de la elección. Se insertó un capítulo especial para los maestros con sugerencias didácticas para enriquecer la experiencia con actividades grupales escolares en torno a los contenidos de las elecciones, y vincular la propuesta con los ejes temáticos de los programas académicos de educación básica. Se imprimieron en total 150 mil guías para los planteles escolares, las casillas electorales y los organismos participantes.

La *Guía de Resultados Electorales*,⁵ aunque de menos páginas, es similar a la *Guía Electoral*. En este material se dan a conocer de manera gráfica los resultados de las votaciones infantiles y juveniles, al igual que en las boletas electorales sobrantes que se reimprimieron para indicar con un número el lugar que obtuvo cada opción electoral y en carteles que indican las preferencias electorales infantiles y juveniles. Sin embargo, esta etapa se vio limitada tanto en recursos económicos para la producción de materiales como en el ánimo institucional para dar un cierre consistente al proceso electoral; se hizo un tiraje de 40 mil guías, que se distribuyeron en las escuelas y organismos participantes.

Es en la interacción educativa diaria en donde se juega principalmente el proceso educativo de los niños y jóvenes. Iniciativas de educa-

⁴ *Guía Electoral*: 35 X 29 cms., refiledas (33 X 27 cms.), con 16 páginas interiores, impresas en rotativa en negro, dobladas, compaginadas, engrapadas, en papel bond de 75 grs. Su costo unitario fue de \$1.68.

⁵ La *Guía de Resultados Electorales* contiene ocho páginas interiores impresas en offset a dos tintas, 33 X 25.5 cms., dobladas, compaginadas y engrapadas a caballo, en papel bond blanco de 72 gramos.

ción cívica procedentes de diversos espacios sociales deben vincularse de alguna manera al sistema educativo escolarizado, no sólo para garantizar cobertura, sino sobre todo para contar con el valioso apoyo e insustituible papel de los docentes como mediadores del aprendizaje. Intentar transitar de la mera instrucción electoral, que tiene valor en sí misma, a una experiencia de educación ciudadana, supone la inserción en la vida escolar que es permanente, progresiva y cotidiana.

Para fortalecer la estrategia educativa y de promoción de la jornada electoral, se convocó de manera especial a los docentes del sistema educativo estatal, para que en sus centros escolares y en las aulas destinaran tiempos y esfuerzos para trabajar con sus alumnos en torno a los ejes temáticos de las elecciones, así como para promover la participación electoral. La participación libre y convencida de los docentes, agentes de cambio que desempeñan un papel determinante en la formación de actitudes y valores, es necesaria no sólo como canal eficaz de información y difusión, sino para lograr la motivación de los niños y jóvenes en el desarrollo de acciones de educación ciudadana.

Ahora bien, en relación con los criterios pedagógicos que marcaron la pauta en la elaboración de los materiales didácticos, resaltan los siguientes: a) Los materiales son instrumentos mediadores de aprendizajes significativos. Se conforman en herramientas de trabajo cognitivo y afectivo, es decir, en soportes informativos y metodológicos que ofrecen pistas a los destinatarios para establecer relaciones y asociaciones entre aprendizajes nuevos y experiencias y/o conocimientos previos, además de disponer de mecanismos para la expresión personal y la discusión grupal; b) Los materiales son vías pedagógicas que motivan la participación, propician la reflexión y el intercambio de puntos de vista, a la vez que contribuyen a la inducción de reglas y conceptos y al desarrollo del pensamiento crítico y creativo; c) Referidos a los docentes, los materiales representan al mismo tiempo una herramienta de apoyo para su trabajo en el aula y una invitación a mediar el instrumento y generar situaciones de aprendizaje. Se aportan elementos que les permiten vincular los contenidos y la vida cotidiana de los alumnos, y así prolongar el proceso educativo fuera de la escuela.

Entre los aspectos que se cuidaron en el diseño y manejo de los contenidos de estos materiales, considerando sobre todo las características del desarrollo psicosocial y afectivo de los destinatarios, sobresalen los siguientes:

- Lenguaje claro, preciso y accesible.
- La perspectiva de género en la conceptualización, uso del lenguaje, construcción de texto y diseño de imágenes.
- Equilibrio en el manejo de textos e imágenes.
- Instrucciones breves, claras y precisas.
- Ejercicios atractivos y variados que implican la ejecución de ciclos completos de actividad, la ejercitación de destrezas y habilidades de distintas áreas de conocimiento y el desarrollo de la imaginación y la expresión.

Se impone atender la diversidad cultural y los contrastantes niveles socioeconómicos de la población en toda acción educativa. En este sentido, el programa emprendió, aunque limitadas, significativas acciones para atender a grupos específicos de la población, generalmente excluidos y en situaciones de marginación. Por un lado, se hizo un tiraje especial de boletas electorales para niños y jóvenes huicholes en su lengua indígena. Por otro, el día de la jornada electoral funcionaron en la zona metropolitana de Guadalajara urnas móviles para recibir las votaciones de niños y jóvenes enfermos en hospitales públicos, así como de menores de edad reclusos en centros tutelares. También tuvieron la oportunidad de votar personas con problemas de audición y visuales, para quienes se preparó material especial.

Esta experiencia concreta, como toda práctica social y educativa, es perfectible en todos sentidos. Sin duda, se reportan resultados que exigen análisis y evaluación, pero sobre todo se abren múltiples puntos de reflexión, entre éstos:

1. Se realizó el ejercicio electoral completo, previa instrucción y con la participación de niños y jóvenes como responsables de su propia elección. En la jornada electoral los menores asumieron las distintas funciones implicadas en la instalación de las casillas, la recepción y conteo de las votaciones, la integración de los paquetes electorales y hasta la de observadores y reporteros electorales. En este sentido, podemos afirmar que se logró una réplica aceptable de la elección de los adultos, reforzada con el conjunto de materiales electorales.⁶

⁶ Además de las boletas electorales, se contó con urnas, tinta, crayones, pegatinas, registro de electores, actas y cartulinas de resultados electorales, instructivos y gafetes de identificación.

2. Con respecto a los materiales promocionales, didácticos y electorales, evidentemente se sacrificó la calidad en la impresión de los mismos por la cantidad, para asegurar la cobertura total de la población estatal. Asimismo, el lanzamiento de un material didáctico para cada elección y grupo de edades, obliga a elaborar una propuesta de contenidos y trabajo global que no permite responder de manera particular a las características de cada edad y grado escolar (niveles de aprendizaje) y a las diferencias en intereses cognoscitivos y afectivos.
3. El manejo directo e inmediato de los resultados electorales con los destinatarios principales no fue el óptimo ni el más adecuado. Además de la difusión que se hizo a través de los medios de comunicación, existía el interés en elaborar un material especial para regresar por los mismos canales la información y los resultados de las votaciones a los electores. Sin embargo, los factores de tiempo y recursos frenaron las acciones. Hicieron falta materiales concretos y estrategias que, además de aportar la información que permite a los electores ubicar su voto en el total de los resultados, los llevara a reflexionar y trascender las experiencias personales y colectivas.
4. El trabajo educativo realizado en las escuelas se debe ampliar e incluir acciones de los niños y jóvenes que equivalgan a la organización de campañas políticas; que no sólo elijan un valor en lo personal, sino que también promuevan en otros la adhesión al mismo. Es importante educar a los ciudadanos en el ejercicio del liderazgo cívico y político, no sólo en la responsabilidad de elegir a sus representantes.
5. El *Yo propongo* es una asignatura pendiente; amerita un trabajo especial de sistematización e interpretación de resultados. La expresión fresca y directa de los niños y jóvenes, en torno a los temas centrales de las elecciones, invitan no sólo a conocer sus preferencias electorales, sino también a analizar, interpretar y responder a las inquietudes que se reflejan ampliamente en el espacio que se ofreció dentro de las boletas electorales como opciones libres y en los testimonios electorales de los observadores y reporteros. La riqueza del contenido de estas propuestas espontáneas confirman que los niños y jóvenes tienen mucho que decir, opinar y proponer sobre todos los aspectos de nuestra vida en sociedad. El *Yo propongo* trasciende la elección

y se constituye en la primera consulta estatal a los niños y jóvenes jaliscienses.

6. Otra línea de análisis, hasta el momento no abordada, es la experiencia de los menores de acudir a votar el mismo día, y en la mayoría de los casos en el mismo lugar, que los adultos. Habría que valorar los posibles aprendizajes sociales que resultan del compartir la vivencia entre varias generaciones, y lo que significó en términos afectivos y educativos el ambiente electoral, el acompañamiento, la observación, la interacción y el respeto recíprocos en los procesos electorales paralelos.

Por otra parte, hay evidencias empíricas de que las elecciones especiales dinamizaron la elección constitucional y que se genera una especie de contagio de participación cívica al hacer concurrentes las dos elecciones. Sin embargo, habría que investigar a fondo sobre este asunto, para poder afirmar sobre el efecto en el incremento de la participación electoral de los adultos.

7. Queda mucho por hacer en relación al análisis de las estadísticas electorales: elaborar la respectiva cartografía, identificando preferencias de valores según criterios demográficos y geográficos. Los resultados de las votaciones son susceptibles de cruzar las preferencias electorales con las variables de edad, de sexo y geográfica. En este sentido, resulta necesario emprender a la vez acciones y experiencias concretas de participación cívica e investigaciones de carácter teórico sobre la educación en valores, que mutuamente se enriquecen y pueden fortalecerse con miras al desarrollo autónomo del juicio moral de los niños y los jóvenes.
8. Por último, la baja participación juvenil en estas elecciones no se puede ignorar, mucho menos cuando se compara con el incremento de las votaciones infantiles. Si bien resultaría atrevido ofrecer razones de esta reducida participación, toda vez que por lo pronto carecemos de elementos para fundamentarlas, esta experiencia demanda un estudio a fondo y no se puede escapar de, al menos intentar, explicar este fenómeno.

Los votos son una esperanza y exigen una respuesta a las expectativas generadas. Frente a la falta de seguimiento institucional o interrupción de la acción educativa emprendida, se advierte el peligro de que sus objetivos se reviertan en desinterés, desafecto y desconfianza por parte de los niños y jóvenes tanto hacia estos procesos como a los

asuntos públicos. Ellos hicieron saber a la sociedad lo que desean. Toca entonces a las instituciones y a las autoridades responder a sus expresiones y darle continuidad al proceso iniciado.

El compromiso con la democracia demanda compromisos educativos duraderos y permanentes. El desafío se plantea en términos de pasar de un ejercicio electoral aislado y coyuntural, a la instrumentación de un programa de educación cívica y cultura política democrática permanente y progresivo. Si bien es cierto que el voto es una vía primaria de experiencia democrática, la participación democrática no se agota en el ejercicio de depositar el voto; éste debe reforzarse y dimensionarse con otras acciones, para darle sentido incluso al mismo voto.

La expresión de los niños y jóvenes nos obliga, además, a efectuar un esfuerzo colectivo que conduzca a ajustar, mejorar y evaluar las políticas públicas que se formulan e instrumentan en favor de los menores de edad, principalmente de los más desprotegidos. Hay que relacionar el voto con la vida cotidiana y promover la responsabilidad que implica participar en los asuntos que nos afectan e interesan y en el proyecto de sociedad que se desea.

Como lo afirma Larry Diamond,⁷ la democracia necesita capital social, y corresponde a la educación cívica desarrollarlo en todos los niveles de la enseñanza; se trata de cultivar el conocimiento, los valores y las prácticas de la ciudadanía democrática a través de la práctica, principalmente, que es como mejor se aprende. La democracia debe reproducirse, y su cultura e instituciones renovarse para cada generación, por lo que hay que generar en los niños y los jóvenes la demanda de la democracia.

⁷ Larry Diamond, "El cultivo de la ciudadanía democrática: la educación para el nuevo siglo de democracia en las Américas", ponencia presentada ante la *Conferencia Civitas Panamericano "Educación para la democracia"*, Buenos Aires, octubre de 1996.

CULTURA POLÍTICA. CIVISMO PARA LA DEMOCRACIA

Julia Pérez Cervera

Algunos piensan que ser cívico es obedecer las reglas sociales y que ser o saber de política es dominar las técnicas de la zancadilla y los golpes bajos para conseguir algún puesto importante en el gobierno o en las instancias de gobierno.

Sin embargo, ser cívico es tener conciencia de pertenencia a una sociedad, más allá de la entidad territorial. Tener conciencia de que todos y todas colaboramos de alguna manera para la construcción de esa sociedad y de que cada uno de nuestros actos tiene una repercusión social.

Por eso, desde todos los ámbitos en los que hemos trabajado los temas de la ciudadanía, la educación ciudadana, las políticas públicas, la construcción social democrática y otros muchos, hemos insistido siempre en dos cosas que nos parecen básicas:

- a) Todos y todas hacemos política.
- b) Es precisa, por tanto, la inclusión y la participación de todos y todas cuando se trata de construir un modelo de sociedad democrático.

El trabajo del Programa Vida Cotidiana y Participación Política (del grupo GEM, al que pertenezco) así como el que hemos estado impulsando desde el grupo Ciudadanas en Movimiento por la Democracia, ha estado centrado fundamentalmente en estos dos puntos.

En muchas ocasiones nos han dicho que ya le paráramos a eso de “todos y todas”. Mucha gente sigue pensando que ya está bien de dar

lata con el tema de “Tomar en cuenta a las mujeres”. Y nosotras seguimos insistiendo. Sobre todo porque, aparte de mucha reticencia, no hemos visto grandes progresos en eso de *incluir de verdad* a las mujeres en el quehacer político cotidiano.

Las ONGs han sido siempre las que han planteado alternativas y señalado vías distintas para afrontar los diversos problemas que afectan a una sociedad. Siempre en el papel de crónica crítica. De inconformes, de sí pero...

En este sentido, las ONGs que consideran importante las cuestiones de género hemos sido doblemente incisivas, doblemente críticas y, por qué no decirlo, doblemente molestas porque no sólo queremos democracia. Además, queremos democracia real, es decir, para toda la población. Y en este punto, lo admitimos, no sólo hemos sido críticas con las instancias gubernamentales, también lo hemos sido y lo vamos a seguir siendo con las no gubernamentales.

Estamos convencidas de que una sociedad discriminatoria, excluyente, donde existen ideas, estereotipos o modelos de conducta que hacen invisible, anulan o ignoran a algún sector de la población, sea el que sea, nunca alcanzará una verdadera democracia. En México existe un sector grande, muy grande, con estas características: el de las mujeres.

¿Qué estrategias hemos seguido para conseguir esa democracia? Múltiples estrategias. Desde dar cursos a población abierta para que sepan que tienen derechos ciudadanos, hasta hacer campañas con carteles en defensa del voto libre y secreto. Hemos pasado por todo: programas en radio, charlas, edición de materiales teóricos, folletos, cartillas, propuestas legislativas, propuestas políticas públicas, foros, encuentros, etc. Como casi todas las ONGs, hemos probado con todo lo que se nos ha ocurrido.

Cuando se está en la oposición hay que usar todos los medios (bajo las reglas democráticas) para conseguir ser visto, ser escuchado. Tarea bien difícil cuando no hay cultura política, o cuando se piensa que ser un buen ciudadano(a) es no meterse en problemas. Y este es el caso de México. No hay cultura política. No puede haber, por tanto, educación cívica. Consecuencia: no hay una consolidada y verdadera democracia.

Parte de nuestra estrategia ha sido incidir en aquellas áreas que están más directamente relacionadas con este tema. A saber, según nuestra opinión:

1. Educación;
2. Participación política;
3. Difusión de derechos;
4. Fortalecimiento de grupos, redes, organizaciones sociales;
5. Diálogo y colaboración con organismos oficiales.

Hemos de decir que el último punto no siempre es posible y no siempre es deseable.

La metodología también ha sido diversa. No hay, por ejemplo, quien dé un curso sobre género a los altos funcionarios. En esos casos, lo único que hemos podido hacer es enviarles invitaciones a los foros o escribir algunas cartas con la esperanza de que el periódico las publique y ellos las lean. Lo primero ha sucedido en algunos casos. Lo segundo no tengo idea, pero tengo la sensación de que no.

Hemos procurado siempre, por ejemplo, llegar a todos los sectores sociales, trabajar en coordinación o colaboración con otras ONGs, hacer un análisis amplio (investigación) de las implicaciones que una determinada propuesta puede tener y, sobre todo, procurar que sea constructiva.

Pensamos que tanto la participación como la diversidad deben formar parte de la metodología de cualquier grupo que tenga como objetivo la construcción democrática.

No creemos mucho en las charlas por las charlas. Nos gustan más las actividades donde la población se involucra en la búsqueda de alternativas, a partir de experiencias reales, que aquéllas donde se fomenta el liderazgo personal o la creación de dioses-mitos. Y dado el momento tecnológico en el que vivimos, hemos optado por usar algunas técnicas de impacto en los medios de comunicación (televisión, radio, spots publicitarios, etcétera).

Finalmente, queremos formular una pequeña argumentación de por qué esa elección de áreas de trabajo y por qué una metodología cruzada de investigación y participación. Para nosotras, en gran medida, la educación cívica empieza en la familia y en la escuela. Es desde estos dos espacios donde la infancia y la juventud aprenden qué tipo de comportamiento social se espera de ellos. Ambos espacios están, a su vez, definidos por intereses políticos que hasta el momento no se han caracterizado por su empeño en fomentar una ciudadanía plena, es decir, libre, con capacidad de pensar, corresponsable, consciente, crítica, renovadora.

Más bien, se han estructurado al servicio de *un no ejercicio de la ciudadanía*, cada vez más individualista y, desde luego, bastante apegado a que todo se conserve como siempre ha estado. Por eso, incluso desde los espacios no escolares, hemos hablado de la educación como un punto fundamental que debe estar en la mira de todo el mundo, tenga o no hijos e hijas en la escuela. Por eso, en gran medida nuestro trabajo se ha centrado en sensibilizar a los padres y las madres sobre la importancia que tiene la educación. Una escuela que enseña sobre la base de obtener conocimientos para conseguir mucho dinero no es una escuela para la corresponsabilidad. Una escuela que no habla ni practica la democracia no es una escuela para la democracia.

El otro punto importante es conocer qué significado tiene la palabra democracia y cómo se construye. Sin conocer los derechos fundamentales que todas las personas tenemos y, sobre todo, sin saber cómo ejercerlos o cómo defenderlos, difícilmente vamos a conseguir que ningún ciudadano o ciudadana se sienta responsable de su ciudad, de su sociedad.

No podemos pedir a quien es objeto de discriminación (cualquier tipo de discriminación, incluido el que se da por razón del sexo) que colabore en la construcción de una sociedad equitativa. No podemos pedirle a quien es objeto de un despido laboral injusto que participe en la mejora de su colonia, si no le ofrecemos apoyo para que se le haga justicia.

No podemos pedir a una sociedad que es a diario maltratada, robada impunemente, abusada por todos los poderes (incluso los ficticios), que entre al juego democrático de la participación sin antes ofrecerle, al menos, una información veraz y un ejemplo claro de que va a ser tomada realmente en cuenta a la hora de definir el modelo de sociedad.

Cuando la política sea el poder que tiene la ciudadanía para decidir sobre la vida que quiere, podremos hablar de cultura política democrática. Y la educación cívica no será otra cosa que la práctica diversa de la participación ciudadana en la vida social y política del país.

EXPERIENCIA DE LA MISIÓN POR LA FRATERNIDAD

Teresa Lanzagorta

Introducción

La Misión por la Fraternidad cuenta ya con cinco años de experiencia y con un impacto creciente en el ámbito de la Iglesia católica, especialmente en sectores populares tanto del campo como de la ciudad. Su labor la realiza en aproximadamente dos mil parroquias de diversas regiones del país, con la participación de sus respectivas comunidades (pueblos y barrios), aprovechando las múltiples reuniones, encuentros, acciones y celebraciones que se llevan a cabo ordinariamente durante el periodo de Cuaresma y de Semana Santa.

Su lógica de trabajo es como la de una campaña y tiene una duración aproximada de tres meses cada año. La realización está en manos de personas con gran influencia en los trabajos parroquiales y comunitarios.

El trabajo se realiza a escalas; en la primera, constituye un aporte en la formación de líderes ya que les facilita un instrumento de trabajo y los lanza a acciones mayores; en un segundo término, es un apoyo para la reproducción de pequeños grupos en los cuales la gente se prepara desde y para la acción y, por último, tiene un impacto masivo ya que lleva a los grupos a proyectarse en sus comunidades. Con estos tres niveles de acción vemos cómo se trata de una campaña que educa en la participación social y que va generando una cultura democrática y de corresponsabilidad social.

Identidad

La Misión por la Fraternidad es un proyecto educativo promovido por una red de instancias eclesiales y civiles y dirigido a personas y grupos cristianos de todo el país. No pertenece a la estructura jerárquica de la Iglesia católica; es una iniciativa de cristianos independiente, inserta en la vida de la Iglesia. Los centros responsables mantienen diálogo con organismos oficiales tanto a nivel nacional como en cada diócesis. La comunicación y difusión de la Misión es a través de una amplia red de sacerdotes y seglares que realizan la actividad pastoral de la Iglesia.

La Misión por la Fraternidad aprovecha la capacidad de convocatoria y el dinamismo que se vive en las celebraciones religiosas de Cuaresma, Semana Santa y otros festejos populares de arraigo en la comunidad. Esto implica que toca una raíz cultural muy importante para amplios sectores de la población.

Decimos que es un proyecto educativo porque:

- Tiene como base la capacitación de los agentes que colaboran en las tareas pastorales de las parroquias; a través de ellos ofrece procesos formativos para todo tipo de grupos cristianos, y desde sus miembros llega con mensajes masivos y con acciones a muchas más personas de las comunidades rurales y de barrios urbanos. Así, podemos ver cómo, con una lógica de cascada, se involucran, participan y a la vez son multiplicadores tanto los que llamamos agentes como los miembros de diversos tipos de grupos, de niños, de adolescentes, de jóvenes y de adultos.
- Tiene como base una propuesta de pedagogía de la acción, es decir, no propone solamente reflexiones teóricas sino que lanza a personas y grupos a la acción y facilita instrumentos para que recuperando la acción se desencadenen procesos de formación.
- Es una propuesta educativa que integra los niveles de información, reflexión o estudio, vivencias de fe sobre todo a través de las celebraciones populares y acciones en donde se concreta el compromiso adquirido en el grupo.

La lógica metodológica que adopta parte del conocimiento y análisis de los problemas que más afectan a la gente, para así buscar recuperar la vida cotidiana en la familia, en el barrio, en la ciudad o pueblo y, finalmente, en la nación.

Se profundizan marcos teóricos tanto de contenido religioso y teológico como sociológico, antropológico y cultural, se propone a la gente que se sume a diversas acciones ya sean promovidas por ellos mismos o que se integren a iniciativas de instancias de la sociedad civil con las que se coincida en búsquedas o fines. Finalmente, cada grupo evalúa y recupera su práctica haciendo de este momento el cierre de su proceso educativo. Como vemos, la Misión por la Fraternidad utiliza como marco educativo de referencia el de la educación popular.

Lo que pretende

- Ayudar a los cristianos a integrar la dimensión de fe y vivencia religiosa a la vida en familia, en comunidad, en sociedad. Esto es que, partiendo del análisis de situaciones concretas que viven, se lleguen a comprometer en acciones en el campo de lo público, lo social, lo comunitario, como espacio de acción ciudadana desde la fe. Se llega a colaborar así en la construcción de lazos de solidaridad, ayuda mutua, de recomposición de tejidos sociales y, por lo tanto, de construcción de una ciudadanía participativa y de una sociedad civil fuerte y organizada.
- Promover los valores de democracia, tolerancia, pluralismo, participación y responsabilidad social. Es un trabajo completamente apartidista, no se limita a la participación dentro del sistema de partidos políticos; más bien, desemboca en acciones como comités de derechos humanos, organizaciones de barrio, proyectos productivos, cajas de ayuda mutua, programas de nutrición y de atención a niños, de organizaciones de mujeres, de jóvenes, etc., y de lucha contra la corrupción.

Desde luego, impulsa la participación en los procesos electorales, tanto de observación y vigilancia como en otras acciones como las que promueven instancias civiles, como Alianza Cívica, por ejemplo.

Cómo opera

La Misión por la Fraternidad ha desarrollado una metodología de educación popular, con lenguaje creativo y sencillo. El material para cada año

surge del análisis del momento que vive el país, tanto de problemáticas como de oportunidades o caminos que la sociedad civil ha ido abriendo. Ello se integra con las orientaciones pastorales que formula la Iglesia, con las tradiciones y costumbres religiosas de la gente.

En ese sentido, hay equipos que elaboran una serie de materiales que ayudan al desarrollo de la Misión. Se produce así, cada año, lo que llamamos “el paquete” de la Misión, que contiene materiales para coordinadores, para grupos y para la difusión masiva de las ideas.

El material se distribuye a través de una red de promotores de la Misión y en cada lugar se trabaja con él durante el periodo de Cuaresma y la Semana Santa. Para los compromisos de acción se dan pautas, sugerencias, pero se permite que cada grupo elija con quiénes se une, a qué esfuerzos se suma y qué espacios encuentra como más idóneos para la construcción de una sociedad democrática, participativa y que promueva la vida digna para todos.

GÉNERO Y DEMOCRACIA: UNA PERSPECTIVA PARA ENTENDER NOS MEJOR

Guadalupe Gámez

Para iniciar esta conversación les comentaré que hablar de género no es hablar de mujer, es hablar de hombres y de mujeres. Muchas personas, al escuchar la palabra género, la relacionan con asuntos del sexo femenino. No, género es un concepto que trata de cuestiones relacionadas a lo masculino y a lo femenino, al conjunto de ideas, creencias y atribuciones sociales construidas en cada cultura tomando como base la diferencia sexual: el sexo se refiere a lo biológico, el género a lo construido socialmente, a lo simbólico.

Por ejemplo: ¿La menstruación es una cuestión de género? Hay que reflexionar: ¿Es algo construido o biológico? Es algo biológico, por lo que se trata de una cuestión relativa al sexo y no al género. En cambio, si se afirma que las mujeres que están en su periodo menstrual no pueden bañarse, esta idea no tiene que ver con cuestiones biológicas sino con una valoración cultural, por lo tanto se habla de género.

“Los hombres no lloran”, es una aseveración que continuamente encontramos en nuestra cultura. El hombre, biológicamente, puede llorar, pero la costumbre, la cultura, en muchas ocasiones se lo impide ya que se conceptualiza el no llorar como algo masculino, que le da al hombre virilidad, fuerza, pero, ¿hasta dónde afecta al hombre no poder tener el desahogo del llanto? Esta carga cultural es el concepto que en las ciencias sociales se conoce como género.

A raíz de la Cuarta Conferencia Internacional de la Mujer, celebrada en Beijing en 1995, México, al firmar los acuerdos, se comprometió a utilizar la perspectiva de género en la planeación y aplicación de las

políticas públicas, lo que incluye asignación de presupuesto en esa materia. Al poner en práctica tales acuerdos, algunas áreas del sector público consideran que presentar programas con perspectiva de género es incluir a las mujeres en los proyectos gubernamentales. Así, se homologa género con mujer y se habla de los asuntos del sexo femenino como cuestiones de género. Esto es sólo una parte, ya que el género es un concepto relacional, que trata cuestiones relativas a hombres y mujeres, a lo femenino y a lo masculino.

Elaborar programas con perspectiva de género es utilizar una herramienta de las ciencias sociales con la que se intenta transformar obstáculos culturales como el machismo y, así, lograr una mayor equidad entre hombres y mujeres, lo cual es una prioridad social. Con ello, se genera la posibilidad de lograr un desarrollo familiar más integral y equilibrado, más democrático.

Sin embargo, es importante subrayar que utilizar la perspectiva de género para elaborar programas no es una fórmula mágica, es sólo una herramienta útil para abordar y entender mejor algunos problemas sociales.

Los problemas sociales se generan y están presentes en nuestra vida cotidiana, por lo que se requiere incidir en ellos desde ese ámbito. Existe una frase que para mí es muy agradable: “Si queremos que nuestro país florezca reguemos nuestro huerto”. Trabajemos desde nuestro espacio, el hogar, el trabajo, haciendo una reflexión sobre los papeles que desempeñamos tanto en el ámbito femenino como en el masculino, ya que es impensable que en esta época de cambio la mujer no tenga los mismos espacios de acción que el hombre. No podemos seguir pensando que anatomía es destino.

Mucho de lo que hemos construido alrededor de los roles que tenemos, por ser hombres o mujeres, nos ha producido sufrimiento. ¿Por qué?, porque la subordinación de un sexo a otro no es natural. ¿Por qué no pensamos que lo que hemos construido puede mejorar? No podemos pensar en los derechos de la mujer como una acción aislada, es necesario mejorar para ambos, para hombres y para mujeres.

Se acepta la diferencia biológica, se pueden reconocer las funciones reproductoras distintas, cuerpos diferentes, pero es imposible aceptar que estas diferencias son las que marcan nuestro destino en forma natural, es decir, nuestra forma de actuar y de vivir como hombres o como mujeres. Aunado a esto, nos encontramos que la diferencia sexual se

utiliza para justificar una división del trabajo de acuerdo al sexo. Lo que fue práctico en la antigüedad por el poco o nulo desarrollo tecnológico, no lo es ya en este momento porque éste ha ido eliminando cada vez más el uso de la fuerza física. Existen diferencias biológicas que no deben implicar superioridad de un sexo sobre otro; no hay comportamiento o características de personalidad exclusivos de un sexo, ya que ambos comparten rasgos y conductas humanas.

El hombre se ha desarrollado en el ámbito público, fuera del hogar y en algunos casos, casi sin asumir responsabilidades, en asuntos domésticos; además, en muchas ocasiones esta situación no llega ni a ser cuestionada, es aceptada como algo natural, pero genera un resentimiento interno en la mujer, por lo que es ya insostenible.

Actualmente, en algunos sectores de la sociedad se está dando un cambio, probablemente por la difícil situación económica por la que atraviesa el país y por la rápida incorporación de la mujer al trabajo fuera del hogar, lo cual representa una doble o hasta triple jornada para ella. En algunos casos el hombre está participando cada vez más en el ámbito doméstico, fundamentalmente en las áreas urbanas, situación que ayuda a llevar una mejor relación en la pareja. Tenemos que luchar en los casos en que esto no sucede, y que son la mayoría, para equilibrar día con día esa participación.

Decir que la mujer, por su capacidad para la maternidad, tiene diferencias con el hombre, es cierto: no podemos dejar de reconocer dichas diferencias ya que de ellas dependen algunos de los derechos que la mujer debe tener. Pero para lograr una vida más plena, una vida que pueda ser compartida en igualdad de circunstancias, igualdad de trato e igualdad de oportunidades, es necesario compartir en forma equitativa tanto el ámbito público como el privado.

Desafortunadamente, existen trabas que no permiten que este proceso pueda desarrollarse en una forma más armoniosa, como son los horarios de trabajo que mantienen al hombre alejado del hogar, y en una gran mayoría de casos también a la mujer. Es necesario que se promuevan leyes que protejan los tiempos de crianza y de convivencia familiar a fin de que podamos aspirar a que las generaciones futuras sean atendidas dentro de un espacio afectivo, dentro de un espacio familiar amable.

¿Por qué nos empeñamos en dividir el mundo en masculino y femenino? ¿Por lo que aprendemos en nuestra cultura o por lo que biológicamente nos ha sido asignado? En relación con la biología, la brecha de

diferencias entre el trabajo desempeñado por el hombre y por la mujer es cada día más pequeña. Nos queda entonces lo cultural, lo aprendido, lo que hemos transmitido de padres a hijos por generaciones: el papel exclusivo de la mujer en el hogar, aunque en muchas ocasiones funciona también como proveedora, y su responsabilidad en lo doméstico y en el cuidado y en la educación de los hijos, mientras que para los hombres su tarea es sólo proveer.

En nuestra sociedad aún existen limitantes, en mayor o en menor medida, tanto para el desarrollo de hombres como de mujeres. Por ejemplo, si los chicos se enferman la mujer es la que falta al trabajo, si existe un problema económico es el hombre el que lo tiene que resolver. Este modelo puede ser muy limitante o muy satisfactorio, lo importante es quitarle la obligatoriedad que se le ha impuesto, que la pareja sea libre de elegir el modelo de familia que les sea más útil, que les reporte mayor satisfacción, que les genere una mayor equidad como seres humanos.

¿Por qué negarle al hombre la delicia de introducirse en las cuestiones del hogar, cuidar de sus hijos, gozar sus éxitos? Lograrlo no es fácil, se requiere de un trabajo de educación, de diseño de leyes, de cambios en las reglas del juego tendentes a equilibrar la participación del hombre en el ámbito familiar y de la mujer en el ámbito público.

En nuestro país se habla de democracia en la política, sin embargo, es también necesario referirse a la democracia en la familia, construir una sociedad con mayor equidad. Cuando hablamos de democracia no debemos limitarla a procesos electorales, a elecciones limpias. La democracia es más: es una forma de vida, de elegir lo que más nos conviene, tanto a hombres como a mujeres, con el fin de tener una calidad de vida cada vez mejor y así poder desarrollarnos en una sociedad libre, justa y equitativa.

Para lograr que la democracia sea una forma de vida permanente se requiere de un trabajo arduo y continuo de parte de la sociedad. En un país como el nuestro, en el que predomina la relación patriarcal, en la cual se enmarca a la mujer en una situación de subordinación frente al hombre, es necesario trabajar tanto en el ámbito privado como en el público para que, reconociendo la diferencia entre hombres y mujeres, se dé igualdad de oportunidades a ambos tanto en las actividades políticas como en las laborales.

Construir la democracia es una labor en la que debemos participar todas y todos los mexicanos. Nuestra organización, *Mujeres y Punto*,

A.C., surgió en la primavera de 1994, cuando un grupo de mujeres nos reunimos para reflexionar acerca de los sucesos que ocurrían en el país. Entonces nos dimos cuenta de lo alejadas que estábamos del quehacer político nacional y al margen de las decisiones que se toman en favor o en contra de nosotras.

Si bien es cierto que las mujeres hemos aceptado, por tradición, la ardua tarea de fortalecer a la familia, también es verdad que lo hacemos por convicción, ya que en el interior de la unidad doméstica se gestan las relaciones que dan soporte a la sociedad. Sin embargo, en el afán de llevar a buen término esta labor y en la multiplicidad de funciones que desempeñamos —amas de casa, madres, trabajadoras, esposas—, sufrimos marginaciones, conflictos y opresiones.

Y es ahí, en el ámbito cotidiano, donde nació nuestra inquietud por participar más de cerca en los espacios políticos y sociales nacionales, con un sólo propósito: poner la política al servicio de la vida, o dicho de otra manera, acercar la política a nuestra vida.

Las integrantes de *Mujeres y Punto, A.C.* somos mujeres amas de casa con estudios formales e informales, en general de clase media, con una incipiente formación política y ciudadana, pero con la convicción de que podemos ejercer la política desde nuestra vida cotidiana —hogar, escuela, trabajo—, con base en nuestra experiencia diaria y con el firme propósito de lograr el interés y el bienestar ciudadano.

Nuestra organización surgió en un momento en el que el país vivía un ambiente de violencia e intolerancia social producto de movimientos guerrilleros y asesinatos políticos, con un profundo descrédito para las instituciones, los gobernantes, los partidos políticos existentes y con la perspectiva de un incierto escenario político.

El inicio de nuestro trabajo giró alrededor de siete ejes de interés que consideramos fundamentales para las amas de casa:

1. *Participación política.* Se abrieron canales de comunicación y opinión de las mujeres con los candidatos al gobierno, a fin de estar informadas y poder emitir un voto por el candidato que mejor representara nuestros puntos de vista; cabe hacer mención que en nuestro grupo participamos mujeres con diferentes formas de pensar y pertenecientes a diferentes partidos políticos, pero todas compartiendo un objetivo común: el deseo de tener una mejor calidad de vida.

2. *Educación, formación y cultura.* En este punto, desde el inicio, se ha puesto especial énfasis ya que consideramos que en la medida en que estemos mejor capacitadas podremos ejercer mejor nuestros derechos y obligaciones como ciudadanas y ciudadanos.
3. *Autoestima de la mujer.* Se revaloriza el trabajo en el hogar y se fomenta la participación política desde nuestra vida cotidiana.
4. *Seguridad pública.* Este eje despertó en nuestro grupo un gran interés ya que, como padres y madres de familia, una de nuestras principales preocupaciones es la inseguridad que viven a diario nuestras familias. Ello nos llevó a establecer una campaña de seguridad y a efectuar diversos foros en algunos estados de la República sobre el mismo tema.
5. *Medio ambiente y ecología.* Se llevaron a cabo en algunos estados de la República programas de capacitación ciudadana para mejorar el ambiente.
6. *Salud y políticas de población.* En este punto se dio especial énfasis a la educación sexual, se crearon algunos otros programas relacionados con la salud de la población, como el “Uso responsable del alcohol y prevención de riesgos en jóvenes”.
7. *Situación laboral y legal de la mujer.* Se ha participado con diversas organizaciones tanto en el Distrito Federal como en el interior de la República en la discusión de leyes y reglamentos que afectan a la mujer.

Durante los cinco años en los que hemos trabajado como organización no gubernamental se han llevado a cabo siete convenciones a nivel nacional en las que hemos podido discutir la visión de nuestra organización: una agrupación de mujeres y hombres, con presencia nacional, que influya positivamente en la vida política y social de nuestro país, generadora de una nueva cultura ciudadana que nos lleve a asumir nuestra responsabilidad como sujetos de la historia.

Nuestra meta es comprometernos en propiciar entre las y los ciudadanos mexicanos una nueva actitud ante la política, romper con el viejo paradigma de pensar que la política sólo es para hombres y que su ejercicio conlleva necesariamente a la corrupción y defensa de intereses oscuros.

Revalorar la política se torna importante en el momento en que se requiere la participación responsable de todos y todas para promover la democracia con un nuevo modelo de hacer política.

Las tareas fundamentales a las que nos hemos abocado en los tres últimos años son:

Trabajo ciudadano

- Organización de un grupo de trabajo de preparación y de participación activa como ciudadanos, sumando a este esfuerzo al mayor número de ciudadanas y ciudadanos que por su perfil han estado excluidas y excluidos de la participación política.
- Participación como observadoras electorales en las elecciones presidenciales de 1994.
- Se realizó una campaña para promover candidatos a consejeros ciudadanos, participando dos compañeras nuestras en este proceso.
- Se promovió la participación como consejeras electorales, lográndose el registro de ocho integrantes de nuestra organización.

Capacitación

Se han llevado a cabo talleres de capacitación y de información a la ciudadanía sobre género, análisis y cultura política, manejo de grupos, autoestima, confianza, oratoria y planeación estratégica.

Congresos y conferencias

- Hemos organizado y participado en encuentros y congresos con integrantes de los diferentes partidos políticos. Ejemplo de ellos es el foro realizado sobre la crisis del México actual, en el cual se trató de establecer un vínculo entre sociedad civil y especialistas en el tema invitando a este evento a ponentes de diferentes partidos.
- El objetivo del programa de conferencias es contribuir a construir un puente entre los servidores públicos, diputadas y diputados, senadoras y senadores, líderes de opinión, líderes políticos profesionales y los ciudadanos, que durante décadas ha permanecido roto. Se busca a través de este programa rescatar la visión creativa sobre la resolución de los problemas que tienen las personas alejadas de la política tradicional y del poder en general.

Nuestra vida se desarrolla en una época de cambios constantes, cambios que debemos enfrentar estemos o no preparadas y preparados. *Mujeres y Punto, A.C.*, a fin de contribuir a elevar la calidad de hombres y mujeres, nos hemos propuesto *promover una nueva cultura ciudadana más ética y más humana.*

MESA DE TRABAJO

3

LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN
Y LOS PROCESOS DE FORMACIÓN
CIUDADANA

ÉTICA Y DEMOCRACIA EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN MÉXICO

Mario Diazmercado O.

Introducción

Ética y democracia en los medios de comunicación. En verdad se trata de dos asuntos, a la vez que importantes, sumamente difíciles de abordar, por cuanto a las condiciones que privan en nuestro país en uno y otro aspectos. Sin embargo, son insoslayables sobre todo en estos momentos de transformación o de transición, como dirían algunos.

Partamos del régimen que elegimos, de la Constitución de 1917 y de las leyes que hemos venido haciendo, como mexicanos. ¿A quién o a qué responden? La pregunta no es gratuita. Desde mi punto de vista ese es el origen de todo cuanto hoy ponemos en la mesa de discusiones, que antes no se percibía con claridad por la sociedad civil, pero que ya está empezando a hacer crisis.

Elegimos una estructura federal que en la práctica ha sido inoperante, salvo por muy contados aspectos. Nuestra Constitución política, es decir, el pacto que nos debería unir como nación, en realidad ha funcionado como un instrumento para garantizar el poder en manos de los vencedores y de sus cachorros, y ha obstaculizado un verdadero acceso a la democracia.

De ahí que nuestra pretensión de vivir en un país democrático sólo haya quedado en eso, en una pretensión. Vivimos –y eso no lo digo nada más yo– en una democracia imperfecta, lo cual no es precisamente grave. Lo verdaderamente grave sería que no intentáramos perfeccio-

narla. Toda democracia es perfectible y, mientras no encontremos otro sistema mejor, es nuestra obligación trabajar por mejorarla.

El concepto de democracia ha variado a lo largo de los siglos de acuerdo con las circunstancias nacionales e internacionales que interactúan y se interinfluyen. Así, de aquel concepto original que hacía de la democracia el instrumento perfecto para justificar la exclusión de las mujeres, los plebeyos y los esclavos, se ha intentado pasar a uno que convierta a los ciudadanos en iguales y que les dé a todos los individuos la calidad de ciudadanos, con todos los derechos. Y digo que se ha intentado, porque no se ha logrado. En la práctica esto no se ve reflejado, o al menos no de igual manera, en todos los países, y México es un claro ejemplo de ello.

Esto que ahora menciono se ve muy bien ejemplificado en el régimen legal de los medios de comunicación que padecemos en México. Y, si no... respóndanse con sinceridad: ¿Cuántos de los aquí presentes se consideran sujetos de que les sea otorgada una concesión o un permiso de radio o de televisión?

La desigualdad ancestral que priva en el país, y que casi nos ha convencido de sus bondades, es la que ha garantizado la permanencia del autoritarismo en todos los ámbitos y niveles de poder.

Para todos es normal que los medios los manejen siempre “otros”, nunca nosotros, salvo en algunos casos la prensa, y tampoco es algo que pueda considerarse como el paradigma de la democracia.

¿Democracia en los medios?

Vamos a hablar ahora de la democracia en los medios electrónicos. Empecemos por el principio, es decir, por saber a cuántos mexicanos y a qué mexicanos se les han otorgado concesiones y permisos.

En televisión

Existen 607 entre concesiones y permisos para operar estaciones televisoras. Es importante mencionar que existen cinco modalidades para operar frecuencias de radio y televisión: las de carácter comercial, las culturales, las oficiales, las de experimentación y las escuelas radiofónicas. Sobre estas tres últimas, sin embargo, no tengo noticia de que hayan sido asignadas como tales.

De estas cifras, el 50.3 % corresponde a Televisa, es decir 306. A televisión Azteca se le han otorgado 180, lo que da el 29.7%. Los gobiernos estatales suman apenas el 15.2% con 92 estaciones de televisión. Otras independientes completan el resto, que es 4.8%, con 29 emisoras de televisión.

En radio

Tenemos 1,138 estaciones de radio en manos de la iniciativa privada, que acaparan 21 grupos. Dentro de ellos destacan: Radiorama (161), Grupo ACIR (147), OIR (127), CIMA-SOMER (120) y RASA (76).

El comportamiento de estos grupos no es igual en todos los casos y su dinámica se diferencia –sobre todo– en el aspecto de la comercialización. Ha habido muchos casos en que un grupo absorbe a otro, como sucedió recientemente con Radio Red que fue absorbida por Radio Centro. El resto de las estaciones de radio, 194, son permisos. En resumen: Concesionadas: AM: 758; FM: 380; permisionadas en AM: 95, en FM: 99, o sea, no llegan a conformar ni el 10%. Operan en todo el país y la mayor concentración se da sobre todo en los estados de Veracruz, Chihuahua, Jalisco, Sonora y Tamaulipas, en parte por sus características geográficas, orografía, dimensión, extensión, etcétera, y en parte también porque responden al potencial económico o político, sin menoscabo de otras formas, procedimientos o criterios que hayan privado para su otorgamiento: compadrazgos, pago de favores políticos y otros.

En TV por cable

Hay 213 autorizaciones, la más importante está en la ciudad de México y la opera Televisa. El resto son pequeños empresarios, en la mayoría de los casos, que están agrupados en la CANITEC. La televisión por microondas tiene ocho canales oficialmente asignados a MVS, cuyas particularidades sería conveniente que analizaran los legisladores. El sistema de televisión vía satélite cuenta con dos autorizaciones, uno el SKY que opera Televisa y el otro una empresa Galaxy asociada a MVS.

Como vemos, el panorama de asignación de concesiones, permisos, autorizaciones o cualquier otra modalidad existente para posibilitar la operación de medios de comunicación electrónica en México dista mucho de ser un comportamiento democrático.

Perdonen que los haya abrumado con estas cifras, pero sin ellas no es posible fundamentar lo que digo. Y aunque muchos ya lo sospechaban o lo conocían, no creo que esté de sobra mencionarlo.

¿Qué pasa con el comportamiento de las emisoras y su programación?

En la televisión los cambios, si es que se han registrado, la verdad es que casi no se notan. Han cambiado las caras y los títulos de los programas, pero no se ha ampliado la libertad. De esto hay evidencias no sólo en esta “ciudad desnuda”, sino en muchos otros casos, aunque no a todos les den “duro y directo”. Podemos estar en desacuerdo con lo que se dice en los programas, y éstos podrán o no gustarnos, pero lo que no podemos hacer es convertirnos en cómplices de la arbitrariedad. Si se transgreden las leyes y la normatividad, que se apliquen las sanciones correspondientes, pero que no se privilegie la discrecionalidad del poder por encima de la ley.

En cuanto a la radio, hasta hace algunos años las emisoras no eran sino rocolas y parecían megáfonos de las compañías disqueras que prácticamente se adueñaron de las frecuencias y nos hacían oír lo que a ellas les interesaba promover. El concesionario se conformaba con jugar este papel, siempre y cuando le redituara en otro tipo de ventajas, y así se mantuvo la situación, hasta que “se descubrió” que la palabra y la participación de analistas también era altamente redituable. Los noticiarios han pasado a ser la figura central en muchos grupos de radiodifusoras, aunque también hay que decir que continúa la praxis de las rocolas. Digamos que se combinan, dentro de un mismo grupo, en donde la emisora “grande e importante” transmite noticias y las otras se segmentan para transmitir rock (muy pocas), música de la llamada para *adults contemporary*, la grupera –tipo TEX-MEX– y las tropicales y rancheras, que tienen su público fidelísimo. Lo que sí desapareció son las radionovelas; sólo de manera esporádica se escuchan algunas con producciones de los años cincuenta o sesenta, como Kalimán, Tres Patines, Chucho el Roto o programas por el estilo. Sólo las emisoras culturales acuden a este género para presentar programas de servicio –en el estricto sentido de la palabra– o de divulgación.

Otra modalidad que han venido explotando las emisoras comerciales es la de programas con especialistas y teléfono abierto para consul-

tas. Dentro de ellos destacan las emisiones con temas sobre “superación personal” (sea mejor con sólo pensar bien); las de asuntos familiares; sexuales; esoterismo; modas; horóscopos y, por supuesto, las de los chismes del espectáculo. Salvo muy contadas excepciones habrá que decir que en la mayoría privan los comentarios insulsos, la improvisación, el chacoteo, el chiste fácil y ramplón, la descalificación gratuita y sin fundamento, la intolerancia, la pontificación y hasta los comentarios sexistas, racistas y oportunistas. Pero, sobre todo, lo que priva es un absoluto desprecio por el idioma español, que cada día se empobrece por el uso de términos inexistentes o frases recurrentes o repetitivas por parte de conductores que deben tener como acervo lingüístico, a lo sumo, unas 500 palabras.

En los noticiarios la situación no es tan trágica, pero sí observamos con mucha frecuencia las actitudes de “pontífice” o de “ayatolas” que asumen varios de los comentaristas o conductores. Aún cuando en muchos de los espacios se invita a personas con las que se intenta dar un abanico amplio en relación con determinada temática, lo cierto es que, en muchos casos, hasta el anfitrión se suma a una descalificación que suele ser, casualmente, hacia un partido de oposición al sistema o alguien con características similares.

La intolerancia aún está presente en este tipo de emisiones, sobre todo dirigida al que piensa o actúa diferente al sistema. Cierto, también, que algo se ha avanzado.

Mucho de lo que pasa tiene su explicación en el origen mismo de las concesiones: Es decir, “yo, Poder Ejecutivo, poseo todos los mecanismos para dar o quitar las concesiones y permisos de manera discrecional. Tú, concesionario o permisionario, debes ajustarte a una serie de reglas –no escritas la mayoría de ellas– que te harán merecedor o no de continuar con la frecuencia de radio o televisión que te asigné. De acuerdo a como te portes conmigo, así te irá. Independientemente de cualquier otra consideración, ésta es la que lo determina todo”. Se trata, por lo tanto, de una relación que se antoja perversa.

¿Ética, autorregulación o autocensura?

Diversas voces provenientes de los círculos del poder que se niegan a que se revisen, se actualicen, se reformen o se deroguen muchos aspectos de nuestro régimen legal en materia de medios de comunicación

intentan convencer a la sociedad de que no son convenientes tales cambios, que las cosas están bien como están, que lo único que hay que hacer es instrumentar la autorregulación y un código de ética.

Se les olvidan muchas cosas. En primer lugar, se les olvida que la sociedad existe y es amplia, ancha y, para ellos, todo indica que también es ajena.

Se les olvida que muchos mexicanos intentamos imponer un Estado de derecho dentro de una democracia en donde tengan cabida todas las voces y no, como sucede ahora, que sólo 30 grupos manejen todo el sistema de comunicación electrónica en el país.

Se les olvida que para que impere el Estado de derecho es necesario que se respete un pacto social, plasmado en la Constitución y en las leyes, aun con todas sus deficiencias, que precisamente deseamos que se corrijan.

Se les olvida que la actual Ley de Imprenta, además del olor a naftalina que de ella emana, es una ley que ve en el periodista a un potencial delincuente y no a un servidor de la sociedad.

Se les olvida que sólo la ley puede dar certidumbre en la detención de concesiones y permisos y que la discrecionalidad somete y subordina a los caprichos del poder.

Se les olvida que son los únicos concesionarios a los que prácticamente se exenta del pago de impuestos por el usufructo de una concesión.

Se les olvida que, en la Ley Federal de Radio y Televisión (artículos 90 y 91) ya está contemplada una instancia denominada Consejo Nacional de Radio y Televisión, que no opera.

Recurrentemente argumentan que los medios no son para educar, pero se les olvida que quien informa o divulga algo, de alguna manera, también educa, quiéranlo o no. Son actividades consustanciales.

Se les olvida que la autorregulación de la que se habla se ha traducido como sinónimo de autocensura.

Se les olvida que la libertad, es cierto, debe ejercerse con responsabilidad y que las leyes son las que nos marcan los límites para una convivencia armónica.

Se les olvida que la ética sirve para que las personas se conduzcan con sus propios principios y que los gremios, las profesiones y las actividades no sólo pueden, sino que deben comportarse con sus propios principios básicos de ética, llamados principios deontológicos, pero éstos de ninguna manera sustituyen o suplantán a las leyes ni a las normas ni a los reglamentos.

Como lo ha dicho Fernando Savater: “La ética intenta que las personas sean mejores como individuos, la política debe hacer que las instituciones funcionen para bien de la sociedad”.

Qué bueno que todos los políticos tengan principios éticos, es magnífico que los concesionarios y los periodistas los apliquen también en su conducta personal y profesional. Pero ninguno de ellos puede estar al margen de las leyes.

Se habla de libertad y se habla de libertinaje. Creo en lo primero firmemente. Lo segundo es un concepto mojigato. No existe el libertinaje. Cuando una persona ejerce sus libertades con pleno derecho y con respeto a las normas establecidas en las leyes está ejerciendo su capacidad ciudadana. Si se sale de este marco, entonces transgrede las leyes y se hace merecedor a una sanción, mayor o menor de acuerdo con la índole de su conducta. Con esto quiero decir que la ley no puede, por ningún motivo, regular la moral de los individuos. Este es un asunto puramente personal o familiar y la actual Ley Federal de Radio y Televisión es pródiga en prescribir aspectos relativos a “vigilar y proteger la moral y las buenas costumbres”. Yo les pregunto: ¿la moral o las buenas costumbres de quién o de quiénes?; ¿con qué criterio se va a aplicar este precepto, si es que se le puede llamar así? Mientras reflexionan sobre esto, pasemos a otro asunto.

¿Ley mordaza?

Actualmente está a discusión, entre los legisladores, los concesionarios y las agrupaciones de investigadores y profesionales de la comunicación, la reglamentación del derecho a la información y el régimen de otorgamiento de frecuencias. La propuesta, en el último tema, va en el sentido de terminar con la discrecionalidad del Poder Ejecutivo para otorgar más frecuencias, así como de incorporar figuras con representatividad social, además del Poder Legislativo, para que sean las que analicen la conveniencia o no de asignarlas a determinadas personas, sectores o grupos.

Por parte de los radiodifusores existe una cerradísima oposición a que se legisle en la materia y, no obstante que la obsolescencia es algo que nadie puede negar, se aferran a que no se toque este tema. Ellos cuentan con los medios de información y han hecho, y están haciendo, una gran campaña al respecto. Por otro lado, los periodistas y los

comunicadores profesionales estamos urgiendo a los legisladores a que se trabaje seriamente en el tema para que, de una vez por todas, se hagan nuevas leyes que correspondan a los tiempos que vivimos.

Es necesario aclarar que la actual campaña para “denunciar” una supuesta pretensión de legislar con miras a coartar la libertad de expresión, a través de una denominada “ley mordaza”, en realidad está basada en supuestos que no existen. ¿Qué es lo que pasa?

La actual Legislatura recibió de su antecesora una serie de asuntos que no tuvo tiempo de analizar ni de estructurar, y mucho menos aún de legislar. Por obligación, los diputados en funciones deben revisar todos esos pendientes y darles el curso que consideren necesario. En eso están en lo referente a los medios de comunicación. Recibieron muchos documentos originados durante la consulta de 1995 por parte de empresarios, trabajadores, organizaciones civiles, académicos, investigadores e individuos en lo particular. Tienen que estudiarlos todos y, posteriormente, actuar en consecuencia. No hay ninguna redacción, ni en proyecto ni terminada. Lo que sí hay es una serie de ponencias que coinciden en el sentido de regular aspectos que tienen que ver con el derecho de réplica, con la transparencia en el gasto público para comunicación, con la creación de un consejo o comité plural de comunicación en contra de la censura y, sobre todo, un asunto que es el que más inquieta a los concesionarios y al gobierno, y es el relativo a terminar con esa facultad discrecional que tiene el Ejecutivo para el otorgamiento de permisos y concesiones; en su lugar –coinciden, las propuestas–, el encargado de ver y, en su caso, autorizar o retirar las concesiones debería ser un comité o consejo plural en el que hubiera representación del Ejecutivo, del Legislativo, de las universidades, de los empresarios, de los trabajadores de los medios, de los organismos civiles y de la propia sociedad.

No hay nada doloso en esta última propuesta. Únicamente se está proponiendo que nuestra legislación en la materia, rebasada ya por los hechos y por los avances científicos y tecnológicos, se actualice para responder a los nuevos retos que la modernidad impone y para que se abra el acceso –sobre todo a los medios electrónicos– a la sociedad y a los diversos sectores que la componen. No es posible que en estos tiempos continúen las prácticas monopólicas y, menos aún, en los medios de comunicación. Es una concentración brutal y absolutamente excluyente que tiene que cambiar por salud política, económica y social. No se trata de estar en contra de la iniciativa privada. Se trata, más bien, de que no priven de iniciativa al resto de la población.

Dentro de pocos meses entrarán en su periodo de término algunas concesiones, tanto de radio como de televisión, y ese es uno de los grandes temores que tienen muchos de los concesionarios actuales. Tampoco se trata de acabar con todas ellas; de ninguna manera. Pero sí sería muy saludable hacer una revisión exhaustiva y proceder como mejor le convenga a la sociedad y eso, en opinión de muchos investigadores, políticos, académicos y profesionales de la comunicación, sólo puede ser posible a través de un consejo o comité plural de comunicación. De hecho ésta, junto con otras, fue la propuesta que la organización “Comunicadores por la Democracia” llevó a la Cámara de Diputados durante la consulta organizada en 1995.

Sería deseable que los diversos sectores de la sociedad contaran no sólo con el acceso ocasional a los medios, sino que operaran sus propios medios. Sería deseable que la aberrante distribución de tiempo a los partidos políticos no fuera determinada por absurdos mecanismos de asignación con base en el índice de votación. Esto no es democrático, aunque sea legal. Esto es imponer la visión de los vencedores sobre los vencidos y así ha sucedido ancestralmente en nuestro país: Ya es tiempo de que las cosas comiencen a ser diferentes, es decir, incluyentes. No podemos continuar confiando ni sometiéndonos a la discrecionalidad del poder, si queremos vivir en una democracia y mejorarla. No es posible que todo se resuma a un puñado de buenas intenciones que puedan tener los políticos o los concesionarios, ni confiar en que la voluntad de Dios nos hará justicia; eso puede ser aplicable para algunas personas y en determinadas ocasiones, sin embargo, en materia del comportamiento de los medios de comunicación la voluntad de Dios puede ser muy buen aval pero el plazo es demasiado largo. De ahí que para que se cumplan los deseos de muchos mexicanos es impostergable, imprescindible e inobjetable que se legisle tomando en cuenta la realidad actual y la que deseamos. Una ley que ayude a terminar con la desigualdad imperante y a que los medios de comunicación en verdad contribuyan a formar una verdadera cultura ciudadana dentro de la democracia.

EL USO DE LOS MEDIOS Y LOS PROCESOS DE FORMACIÓN CIUDADANA

Hilda García Villa

Introducción

“México viene experimentando desde hace tiempo, por lo menos desde los años cuarenta, una crisis profunda de tipo social y político, entendida la crisis como un proceso de cambio sin rumbo fijo, sin objetivos claros y sin la instrumentación de medios adecuados para lograr aún los objetivos imprecisos que se proclaman o intuyen. Todos los mexicanos somos responsables de esta crisis, principalmente porque no tenemos conciencia suficiente de nuestra problemática nacional y porque la participación ciudadana en los planteamientos y soluciones es muy limitada. Por ignorancia, por desidia o por codicia, la mayoría de los miembros de los distintos grupos sociales persiguen su interés particular con notoria indiferencia hacia la colectividad como un todo y hacia la interrelación armónica de las partes.”

Me encantaría que esta frase fuera mía, pero ya Daniel Cosío Villegas, hace unos 50 años, la escribió en su texto *La crisis de México*.

Y si bien es una frase inteligente también es aterradora. Ha pasado medio siglo y México, seguimos diciendo, se encuentra en crisis. De ahí que sea importante, insistimos, una conciencia ciudadana, una conciencia que derive de personas educadas y bien informadas. Pero, ¿por qué no lo hemos logrado?

Pareciera que el estado de crisis ya se volvió la enfermedad crónica del país y la prensa y los medios de comunicación en general nos lo

ponen de manifiesto día con día. Las notas de corrupción, narcotráfico e inseguridad pública abarcan todos los espacios informativos.

Se dice que hoy hay más democracia en México y una mayor apertura en los medios. Es cierto, en México hay un cambio en la política. Las últimas elecciones presidenciales han sido consideradas como las más limpias en la historia del país y los conflictos postelectorales, que durante toda la administración pasada eran parte de la vida cotidiana, hoy han disminuido. Por otra parte, la velocidad informativa, y la misma competencia con otros medios extranjeros a través de la apertura económica y el avance tecnológico, impusieron a los medios mexicanos una nueva forma de periodismo.

Sin embargo, la sociedad aún no se encuentra en los niveles claros de democracia a que aspira ni el periodismo mexicano ha alcanzado el nivel que esa democracia requiere. Ahora bien, para poder hacer un uso de los medios de comunicación en los procesos de formación ciudadana me parece importante entender a la democracia no sólo como el respeto al voto y la alternancia en el poder derivado de ello. La democracia, en mi opinión, es un concepto más amplio. Pienso en la democracia como el marco que permite el real acceso al ingreso económico, informativo y de participación ciudadana.

El estado de las cosas

En un país donde circulan más de 15 periódicos de importancia nacional que sólo son leídos por cerca de un millón de personas de los 100 millones que lo habitan, debemos considerar que no todos desean informarse. Los tirajes de los diarios crecen conforme las noticias sensacionalistas han abarcado sus páginas, particularmente desde enero de 1994, fecha que marca el inicio de una serie de noticias de ocho columnas de importancia no sólo nacional sino internacional.

Por otra parte, en el marco de las libertades, existe un discurso que se fortalece en el marco económico llamado “neoliberal” que desde la década de los ochenta permitió la concesión y venta de señales a particulares quienes, bajo el esquema de la libre competencia y el libre flujo de la información, ahora hecha mercancía, establecen pautas de comercialización basadas en contenidos de “lo que vende”. Los públicos, así, se ven como consumidores y no como verdaderos lectores que ejerzan la crítica y desarrollen su conciencia ciudadana.

Otro elemento que es importante señalar es la diferencia entre medios de comunicación. Cuando nos referimos a ellos, pocas veces abordamos sus diferencias. La televisión maneja un impacto visual que ejerce poca crítica y que poco permite la interacción de los televidentes como tales. Su participación radica en asistir a concursos de televisión y a ser encuestados, muchas veces, sólo para evidenciar nuestro bajo nivel educativo. En el caso de los noticiarios, en la mayoría de los casos la guerra se traduce en ver quién da la noticia más sangrienta, de más violencia. Y este mecanismo de “asombrar” al auditorio lo ejercen ahora varios medios impresos, que con la fotografía o el encabezado más llamativo buscan mostrar el ejercicio de la libertad de expresión.

Los temas de la agenda nacional y de la necesidad de reformar el Estado quedan supeditados a la nota roja que, desde 1994, tiñó a la política y, por ende, a los medios de comunicación. Ahora bien, la libre expresión de ciertos contenidos se dificulta en los medios, pues las concesiones muchas veces se ven limitadas por el marco jurídico gubernamental que impone sus reglas y evita la crítica sobre su actuación.

Por su parte, los hoy propietarios y concesionarios de los medios de comunicación rechazan cualquier nueva legislación para los medios. Por un lado, les preocupan los límites, pero por otra parte les preocupa su concesión, aunque también que se produzca una alternancia en el poder con el cual negociar o renegociar sus espacios.

La corriente contraria, en su mayoría sostenida por políticos, aún plantea la necesidad de imponer ciertas reglas a la expresión de contenidos en los medios. Situación, esta última, muy alejada de la realidad, ya que las regulaciones a las que estuvimos acostumbrados ya no se ajustan a la actualidad, cuando los satélites han logrado el auge de las telecomunicaciones y, más recientemente, de Internet.

Planteamiento del problema

Los medios de comunicación desempeñan un papel fundamental en el proceso educativo con el que se pretende que se transformen las bases de la vida política del país. Es clara su función de ser promotores de los valores de la ciudadanía y de su cultura política, sobre todo si tomamos en cuenta el deficiente sistema educativo del país. El problema es que los valores que los medios transmiten han tendido a la despolitización o a lograr niveles mínimos de participación ciudadana, según convenga a

los grupos en el poder con los que, por lo general, interactúan en función de las mismas concesiones.

Hoy día son los medios de comunicación los que presentan la información fragmentada, inconexa, sin análisis. La anécdota, el chisme o la declaración del político son el contenido periodístico.

En un segundo plano se ubica el problema de la preparación de algunos periodistas. La poca profesionalización de muchos reporteros genera investigaciones y reportajes pobres, notas carentes de sentido que sólo cumplen con la llamada “cobertura” de la fuente informativa. También sus editores poco exigen, pues lo que importa es llenar el espacio diario. Pocos periódicos y programas de radio y televisión procuran hacer investigaciones y contenidos profundos que den al lector, al radioescucha, o incluso al televidente, información que los eduque en su formación ciudadana.

Si los medios son educadores y promotores de valores se hace imperante que en la reforma del Estado participen con una nueva visión. La misma realidad mexicana promueve que el papel de la empresa que sólo da cuenta de hechos pasados esté fuera de contexto. Lo importante son los receptores, pero vistos como ciudadanos.

Prospectiva

Si bien me he referido a algunos elementos del periodismo mexicano, este problema no es exclusivo de nuestro país. El periodismo de declaraciones, compromisos políticos o nota roja de la agenda local o internacional, así como la disminución del tiraje de los periódicos y de los lectores prevalece en el mundo. De ahí que desde hace unos años haya surgido, en la academia y en algunos periodistas, la necesidad de dar al periodismo un verdadero sentido público, un sentido cívico que acerque esta profesión a las necesidades reales de la ciudadanía en aras de alcanzar sociedades mejor informadas, más democráticas y más participativas.

Desde 1989, el periodista estadounidense Jim Batten, entonces director de la cadena de medios Knight Ridder, hablaba de la necesidad de la prensa por cambiar su estrategia para reconectarse con sus lectores, ya que éstos cada vez se muestran más ocupados y aislados de sus propias comunidades. Su estrategia consistía en que los editores y reporteros encontraran nuevas formas de difundir los asuntos públicos de

importancia e interés para el lector con el fin de que encontrara un espacio de reflexión y acción. Así, el lector pasa a ser un ciudadano.

En Estados Unidos, 1992 se reconoce como la fecha de origen del periodismo cívico o público, como un llamado a los periodistas para que colaboren en enriquecer la vida cívica de las comunidades. Si el buen gobierno depende de la actividad ciudadana y ésta no existe, tampoco hay una necesidad de los ciudadanos por leer y prepararse para realizar acciones. Por ello, ya no sólo se debe hablar de los problemas, tal y como ocurre hoy, sino que se debe invitar a reflexionar sobre ellos y a apoyar posibles soluciones de los asuntos comunitarios.

Periodismo cívico

En aras de proponer una alternativa en la política de medios, podríamos definir al periodismo cívico no como una doctrina o un estricto código de conducta, sino como una filosofía que da un lugar al periodista en la vida pública. Los medios tradicionalmente cubren los asuntos de los políticos y no la discusión y el debate para el lector/ciudadano.

El periodismo debe esforzarse para motivar a la gente a involucrarse en la vida cívica con el fin de resolver los problemas de su comunidad y abatir “las grandes notas nacionales”, como son la corrupción y el narcotráfico, que afectan a sus pequeñas comunidades, sean a nivel regional o local. Son los mismos lectores/ciudadanos los que deben plantear la agenda política según sus necesidades, no los políticos ni los mismos periodistas, quienes cubren la información cotidiana según su interés o el del diario.

Este es el periodismo de las primeras comunidades políticas: hacia el año 58 antes de Cristo, aproximadamente, César partió de la conquista de las Galias. Como sabía que no era muy querido en el Senado y que en su ausencia podía sufrir alguna traición, pensó que el pueblo, en donde era bastante popular, era su mejor defensor. Así, obligó al Senado a colocar todas las mañanas en las plazas públicas un cartel con las resoluciones tomadas en la víspera. Este precursor del diario, el *Acta Diurna*, le daba al pueblo el modo de contrastar lo hecho por la autoridad con lo prometido. El *Acta Diurna* no salvó a César de la traición, pero sí permitió a los romanos conocer las decisiones del poder público.

Sin embargo, el periodismo contemporáneo difícilmente se preocupa por retomar los aspectos ciudadanos, de ahí que en este foro se haga

una invitación a los medios nacionales a retomar la experiencia de otras naciones en la nueva tendencia a cubrir los temas de la agenda cívica.

Si hay una campaña política es claro que se cubrirá, periodísticamente, como tradicionalmente se ha hecho, a los candidatos y a sus grupos políticos, los hechos y los actos que les dan una biografía política. Sin embargo, también es claro que hay que tomar en cuenta a los electores y sus preferencias, las agendas de los candidatos y la comparación de las mismas, así como fomentar el debate para, a partir de ahí, motivar a la emisión de un voto pensado, razonado según la información periodística que invite a la reflexión y al análisis, y no sólo la de los disensos y los conflictos sin solución o propuestas.

Es claro que el periodismo puede, así, ser atacado por “subjetivo”, pero este asunto de la objetividad en los medios ha sido ya superada. Un reportaje no sólo son datos y cifras, también incluye cultura, educación e intención del autor, del editor, del medio, así que todo ello debe ser integrado y aprovechado para desarrollar temas dentro del periodismo cívico.

Conclusión

A manera de conclusión propongo las siguientes alternativas:

Es difícil hacer un cambio en el periodismo tradicional de manera rápida. Además, cada medio cumple con su línea editorial y con sus propios compromisos. Sin embargo, si la democracia empieza a emerger de manera paulatina en nuestro país podríamos proponer un cambio también paulatino en el ejercicio periodístico. Para ello se proponen las siguientes acciones:

- a) Promover una cultura periodística de carácter cívica o pública a través de foros con académicos y especialistas en el ramo.
- b) Promover en las escuelas de periodismo y comunicación social materias que aborden la filosofía del periodismo cívico.
- c) Incentivar la idea de que el lector o el auditorio no sólo es un consumidor, sino que también es un ciudadano.
- d) Convocar a un concurso especializado en el área de periodismo cívico.
- e) Promover la idea de hacer un periodismo más al alcance de todos.
- f) Si hacemos contenidos de interés comunitario, entonces tendremos información que “vende”.

CULTURA CIUDADANA Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN

José Antonio Meyer Rodríguez

Introducción

Agradezco a los organizadores de este “Foro de Educación Cívica y Cultura Política Democrática” su invitación para participar en este importante espacio de diálogo y reflexión. En especial, quiero expresar mi reconocimiento a los coordinadores de esta mesa de trabajo por su interés en la discusión de temas fundamentales para la construcción de la nueva democracia mexicana. La exposición que me permito presentar lleva por título “Cultura ciudadana y medios de comunicación” y su propósito es compartir con ustedes algunas consideraciones sobre la cultura democrática, la participación social y el ejercicio presente de los medios de comunicación en nuestro país.

1. Planteamiento general

México ha enfrentado en los últimos años procesos de transformación política, reconversión económica y diversificación social de gran importancia, derivados de los dinámicos cambios suscitados por las innovaciones tecnológicas globalizadoras, la gestación de un nuevo orden internacional unipolar y el desarrollo de adecuaciones internas de tipo estructural, los cuales han impactado los modelos ideológicos, de convivencia social y crecimiento económico que fueron instrumentados durante las últimas décadas.

A partir de estos significativos cambios hemos accedido, como generación de las postrimerías del siglo, a la apertura de nuevos escenarios de participación política y, de manera especial, al surgimiento de una forma distinta de concebir y ejercitar la práctica de la comunicación mediante estrategias en mayor medida comprometidas con el interés de las audiencias específicas para asegurar sobrevivencia económica, influencia política y posicionamiento social.

Pese a que para muchos el sentido del cambio en el momento actual es cada vez más claro y definido en comparación con los años anteriores, mi compromiso con la seriedad analítica me exige mayor cautela al plantear estos temas que buscan ubicarse con mayor peso en la vida política contemporánea de nuestro país. Por ello, como lo han expresado distintos especialistas, es importante reconocer la necesidad de contextualizar cada uno de los elementos y ubicarlos en su debida dimensión a fin de no asumir ponderaciones excesivas o construir posturas de un pesimismo desconsolador. En todo caso, como lo ha señalado John Hick, son las características de cada sociedad las que condicionan el enfoque y trascendencia de las mismas a partir de sus diversidades culturales, su experiencia histórica, sus necesidades políticas y el nivel de participación de los grupos organizados.¹

2. Cultura política y transición democrática

En primer lugar, es importante señalar que en nuestro país la democracia es todavía una práctica bastante relativa cuyo funcionamiento es más una aspiración producto del consenso y la voluntad política que una situación manifiesta y extendida, generadora de nuevas formas de convivencia y evolución colectiva. En ese sentido, asumimos que México circula hoy día por un proceso lento, complejo e incipiente de transición,² cuya búsqueda se fundamenta en la necesidad de romper antiguos modelos de control y manipulación política e ideológica para acceder a nuevos escenarios de orientación democratizadora que habrán de garantizar con el tiempo la participación amplia de la sociedad y la

¹ John Hick, *Cultural and National Identities and a New Order*, San Sebastián, Documenta BBV, 1988, p. 8.

² El concepto de transición democrática es amplio y conlleva muy diversas interpretaciones. En este trabajo se expresa tal como fue definido por Carlos Fuentes en "Hacia el milenio", varios autores, *México 2000. Los compromisos de la nación*, México, Ed. Plaza & Janes, 1996.

consecución de oportunidades igualitarias para su diversa composición demográfica y cultural. Del mismo modo, aunque el concepto de democracia se encuentra presente en nuestra legislación y en la comunicación pública, en la vida cotidiana –la del ciudadano común– esta definición no ha logrado integrarse totalmente como elemento determinante de nuestras tradiciones colectivas para asegurar procesos transitorios de auténtica solidez.

Como todos sabemos, la cultura autoritaria, centralizadora e intimidatoria ha permeado las instituciones sociales, las actividades públicas y los medios de comunicación durante décadas. Por ello, en el momento actual se requiere de nuevas orientaciones que no habrán de alcanzarse por decreto ni por agitación o denuncia desbocada, sino por la participación responsable y organizada de los diversos grupos sociales metropolitanos y regionales. En la presente lucha por la alternancia y el acceso a mayores espacios de poder, la sociedad ha sido testigo de representaciones escandalosas, confrontaciones de insultos y desprestigio, así como conductas de intimidación que distorsionan el sentido de una práctica política civilizada, tolerante y conciliadora al servicio de los intereses de la sociedad. En ese sentido, muy a pesar de los avances en materia de credibilidad electoral vía la ciudadanización de esta función social, la apertura de procesos de selección en las organizaciones políticas y de independencia y respetabilidad incipiente entre los poderes del Estado, la sociedad mexicana tendrá que reconocer que en el futuro deberá asumir un mayor compromiso con las prácticas políticas y definir nuevos códigos de ética, comportamiento público y modelos eficientes de consulta en temas que la afectan o benefician directamente en su desarrollo.

De esta manera, la nueva cultura democrática implicará, por necesidad y conveniencia social, la construcción de nuevos paradigmas y sustentos de formación cívica, enseñanza y organización social que habrán de trabajarse desde la base misma de la sociedad, en forma más comprometida e integral, a fin de avanzar como generación hacia una nueva orientación en la participación individual y colectiva. La cultura democrática no puede ser considerada como lugar común o supuesto de retórica gubernamental o partidista. Por el contrario, debe asumirse como una actitud y estilo de vida que se encuentre presente en todas y cada una de las actividades de la vida nacional. La democracia debe inculcarse y practicarse desde la familia, reconocerse y desarrollarse en la escuela y otras organizaciones sociales para ejercerse de forma madura median-

te la participación responsable y organizada en la vida laboral, social y política de la comunidad. La cultura democrática no es una ideología nueva, ni un dogma de fe o sustento monopólico de algún sector sino que, por el contrario, conlleva valores de respeto, libertad, igualdad y tolerancia, capaces de ponderar el diálogo permanente, la negociación oportuna y el reconocimiento de las diversidades en una sociedad dinámica y plural. Estos valores adquirirán una verdadera significación cuando se establezcan como sustento básico y fundamental de los procesos culturales y del desarrollo económico y social.³

3. Participación social y conciencia ciudadana

A juicio de los especialistas, el nivel de desarrollo democrático de un país se mide por la participación organizada de sus ciudadanos, su trascendencia social y la capacidad para influir en decisiones políticas de interés.⁴ En ese marco, los países que cuentan con una mayor tradición democrática asumen la existencia de una gran diversidad de organizaciones no gubernamentales, cívicas o especializadas que buscan funcionar como agentes de presión para la defensa de minorías y de cambios sociales determinados en zonas geográficas específicas. En virtud de ello, no es casual que en la Europa unida, en algunas democracias emergentes de Europa central y en América Latina se promueva la existencia de múltiples políticas de fomento y financiamiento de estos organismos ciudadanos, a fin de dinamizar una mayor participación social en la conducción política del país como elementos determinantes del desarrollo democrático en el nuevo siglo.

En México, estas prácticas de organización y participación de los ciudadanos son apenas incipientes. De las existentes, muchas han surgido como resultado de situaciones extremas como la represión o la incapacidad de pago, mientras que algunas otras se dedican a la protección ecológica o al apoyo a grupos desfavorecidos. No obstante, en los últimos años han empezado a surgir algunos organismos bajo las figuras jurídicas de fundación no lucrativa, asociación civil u organización no gubernamental que han iniciado prácticas de gran consideración. Aun-

³ A ese respecto véase Javier Pérez de Cuéllar y otros, "Nuestra diversidad creativa", en *Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo*, México, UNESCO, 1977.

⁴ Soledad Loaeza, "Aire de familia", en *El desafío mexicano*, México, Ed. Nexos, 1988.

que su número, calidad y trascendencia son todavía muy limitados, y en algunos casos no existe aún una definición clara de su intervención a largo plazo, con el tiempo pueden convertirse en auténticos receptores alternativos de las demandas sociales en un espacio regional determinado. Un elemento que merece nuestra atención es el hecho de que en nuestro país, hasta hace unos cuantos años, este tipo de organizaciones no alineadas eran fuertemente atacadas y reprimidas por el aparato oficial, lo que limitaba sus posibilidades de una práctica social extendida y de su reconocimiento amplio por parte de la ciudadanía en general.

Las mejores garantías de una auténtica participación ciudadana son la información y la educación. Por ello, el asunto en cuestión no se reduce sólo a la cantidad y diversidad de las organizaciones sino que, sobre todo, es necesario tomar en cuenta factores como la calificación, suficiencia y seriedad de sus fundamentos de actuación, a fin de permitir su permanencia en el tiempo con continuidad programática, autoridad temática y acciones de auténtico compromiso, cuya trascendencia y repercusión políticas sean verdaderamente significativas. Del mismo modo, es necesaria la promoción de mecanismos financieros y fiscales que, respetando su autonomía, apoyen la actividad de estos organismos en su búsqueda por construir nuevos senderos en la democracia mexicana.⁵ Sólo de esta manera será posible asegurar que las organizaciones ciudadanas actúen como elementos de equilibrio frente al poder público, gestores y promotores de políticas específicas y agentes de un cambio social regional y focalizado. Con organizaciones ciudadanas sólidas, el desarrollo de una cultura y tradición más democráticas surgirán como consecuencia natural y deseable a partir de la sociedad y para su propio beneficio.

4. Medios de comunicación y democracia

En el presente, todos hemos sido testigos del importante cambio que se ha gestado en los medios de comunicación a partir de sus nuevas relaciones con el aparato gubernamental y el mayor compromiso con sus audiencias de interés para asegurar su estabilidad financiera vía un incremento de la publicidad comercial. Aunque esta nueva postura resulta

⁵ En la legislación fiscal mexicana existen muchas restricciones para la actuación de tales organismos, por lo que serán necesarias nuevas iniciativas que aseguren su desarrollo.

positiva y necesaria para la transición democrática del país, también conviene resaltar los riesgos de este activismo informativo que tanto ha proliferado, sorprendiendo a la sociedad mexicana por las ponderaciones catastróficas, dogmáticas y, en ocasiones, viscerales de los interlocutores que en nada favorecen la conciencia cívica ni el desarrollo de una cultura democrática. Es más, mucho del pesimismo y de la angustia actuales que enfrentan distintos grupos de nuestra sociedad –como producto de las crisis económicas recurrentes, la violencia urbana y la falta de una dirección política eficiente– han sido exacerbados por la actitud a veces heroica de muchos comunicadores gráficos y audiovisuales que se exhiben con autoridad desbordante y protagonismo campeador ante un público cada vez más escéptico y carente de credibilidad.

Para el proceso de transición que actualmente vive nuestro país resulta importante una acción responsable y comprometida de los medios de comunicación con la sociedad, la cual debe estar debidamente regulada en sus aspectos fundamentales y ser promotora de una ética periodística basada en el profesionalismo y la definición clara de la función social de la comunicación en una sociedad democrática. De igual forma, es necesario el surgimiento de una nueva actitud de respeto al pluralismo por parte de los medios de comunicación, ya que este es el principio básico y fundamental de la participación ciudadana.⁶ En las modernas democracias, el pluralismo constituye una característica intrínseca y perdurable que asegura pautas de comunicación consistentes y prácticas de interacción social dinámicas y creativas. Por ello, en el nuevo diseño democratizador de nuestro país los medios de comunicación están llamados a asumir un nuevo sentido del interés público que deberá regirse por las garantías de acceso permanente y participación de los distintos agentes del quehacer político, social y cultural.

En el Congreso federal se debate actualmente una nueva Ley General de Comunicación Social, por la cual el futuro de muy diversos medios de carácter público se encuentra en juego. A ese respecto, son muy pocas las organizaciones sociales que han destacado la existencia de estos instrumentos y su importancia en la ampliación de canales de expresión plural.

En efecto, en un sistema que asume la diversidad y el pluralismo como ejes fundamentales de su actuación, junto a los grandes medios de

⁶ Giovanni Sartori, “Videoelecciones y videoocracia en sociedades emergentes”, conferencia magistral, Universidad de las Américas-Puebla, Puebla, 1998.

comunicación privados y globalizadores existen sistemas públicos y sociales alternativos cuya función posibilita la intervención y presencia pública de diferentes grupos y sectores de interés. Por ello, en la discusión sobre la nueva legislación debe surgir nuevamente la reflexión sobre la irrestricta necesidad de asegurar canales y espacios de participación social y servicio público, así como de crear mecanismos eficientes que posibiliten la difusión y acceso a todas las ideas y manifestaciones que enriquezcan el diálogo y la comprensión entre las diversas realidades culturales de nuestro país.

5. A manera de conclusión

México vive un importante momento de transición a la democracia que demanda reflexión y juicio por parte de las organizaciones e individuos que representan la pluralidad y diversidad de su cambiante composición. En este sentido, la participación social no es sólo un espacio necesario sino una condición fundamental en la construcción de un nuevo modelo político que dé un sentido de futuro a un proyecto nacional para el nuevo siglo, acorde con las necesidades de una sociedad diversa de casi 100 millones de habitantes.

La determinación de una nueva cultura democrática considera acciones de educación, información y práctica responsables, las cuales han de manifestarse en las actividades públicas, las organizaciones sociales y, de manera más patente, en los medios de comunicación. La orientación de estos medios no puede sostenerse solamente por los criterios del libre mercado de la información, por lo que es necesario buscar alternativas de participación mediante canales minoritarios con solidez financiera y presencia social determinada.

Los medios de comunicación pueden ser elementos importantes en la transición democrática de México. No obstante, es necesario no exagerar sus posibilidades ni mucho menos limitar la acción de otros elementos de socialización. Por ello, la organización de los diferentes grupos sociales y el desarrollo de una acción pública de trascendencia resulta fundamental en la construcción de una nueva cultura que habrá de redundar en el desarrollo político y el crecimiento económico equilibrado de nuestro país.

LOS MEDIOS DE DIFUSIÓN Y LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA*

Jorge Meléndez

Nunca como ahora los medios de difusión han tenido tanta importancia en la formación de la conciencia ciudadana. Ello es debido a varias razones pero, sobre todo, a que la cobertura social de los principales medios, la televisión y la radio, es cada vez mayor; a que en todas partes, pero especialmente en los países atrasados, los gastos en educación son cada vez menores; a que la convivencia humana se ha visto disminuida debido al alto índice de delincuencia, lo que imposibilita un mayor acercamiento de las personas; a que los infantes desarrollan cada vez más su percepción de la realidad a través de los medios audiovisuales, y a que los hábitos de lectura son cada día menos importantes para las sociedades, sobre todo para las generaciones que se han formado en los últimos lustros.

Resulta significativo que en un momento en el que puede observarse una mayor importancia política de las llamadas organizaciones no gubernamentales (ONGs), las cuales han puesto en jaque a diversos gobiernos e impulsado que algunos poderes (el Judicial, por ejemplo) actúen abiertamente para impedir la impunidad (el caso de Augusto Pinochet es ilustrativo), estas agrupaciones no tengan la penetración que requieren porque carecen, en casi todos los países, de una difusión amplia de sus propuestas.

En México, por ejemplo, ninguna de ellas cuenta con un medio de difusión importante, y ni siquiera con un programa de radio o un periódico.

* Versión estenográfica.

dico regular para dar a conocer sus propuestas. Más bien, lo que realizan son discusiones sobre los principales asuntos del país, con la participación de especialistas, nada más. Es decir, permean hacia arriba, pero les falta penetrar hacia abajo. Y eso sólo será posible con una nueva situación en los medios de difusión. Algo que se podrá hacer si se concreta la modificación a la reglamentación respectiva que hoy fomentan algunos legisladores y que tramposamente ha sido motejada como *ley mordaza*.

Frente a este panorama, no queda más que impulsar, de todas las formas posibles, una situación diferente a la que vivimos actualmente, en la cual siete u ocho grupos controlan la mayoría de las 1,380 concesiones que existen en el país, como lo ha señalado el diputado-presidente de la Comisión de Radio, Televisión y Cinematografía de la Cámara de Diputados, Javier Corral Jurado.

Si todos los concesionarios tienen como objetivo el *rating*, o sea, obtener el mayor auditorio a como de lugar, comprenderemos el porqué a diario vemos y oímos sólo lo más “atractivo” y no lo necesario para la educación y la formación conveniente de un pueblo.

Debido a este esquema, algunas telenovelas llegan a tener cuarenta puntos de auditorio (cada punto representa cerca de quinientos mil televidentes) y otros programas como la vitrina de lo rojo, llamado “Duro y Directo”, logran más de diez puntos diariamente. Mientras tanto, series como “México, siglo XX”, que es semanal, apenas alcanzan el 8.5 de las preferencias.

Estos simples datos muestran cómo una golondrina no puede hacer verano. En la televisión comercial predominan ampliamente, sin duda, las propuestas en las cuales los sentimientos más emotivos y agresivos sobresalen para ir conformando una sociedad sin futuro, preocupada por lo instantáneo.

Una prueba de que se está alentando lo inconveniente, lo sin sentido, es el caso de dos niños, uno de 10 y otro de 14 años. Ambos, el jueves 22 de octubre de 1998, en Guasave, Sinaloa, secuestraron y violaron a dos niñas: una de seis años, otra de tres, y a un bebé de un año de edad. Para concluir su aparente hazaña, dejaron morir de asfixia a sus víctimas en un carro al que le sellaron las ventanillas, el cual estaba expuesto a un calor asfixiante. El asunto es importante porque este tipo de incidentes no ocurrían en México, o cuando menos no teníamos noticia de su existencia. Más bien, eran conocidos en Estados Unidos, donde varios infantes habían disparado contra compañeros suyos del

colegio o secuestraron a otras amigas para obligarlas a tener relaciones sexuales.

Es imposible sustraerse a este tipo de cuestiones, sobre todo si tenemos en cuenta los datos conocidos sobre la cantidad de crímenes que percibe un muchacho por la televisión: miles en sus primeros cinco años. Ante ese bombardeo de imágenes, no hay manera de evitar que existan conductas insanas o antiéticas. Lo presentado por caricaturas y programas violentos ejercerá fatalmente su influencia, a pesar de los esfuerzos de los padres de familia, la escuela o las asociaciones religiosas.

Y es que en este mundo globalizado es imposible sustraerse de las series extranjeras, con sus dosis indignantes de violencia. Frente a esto, desgraciadamente, no se ha propuesto ninguna legislación internacional. Más bien, lo que se ha hecho es adoptar la política de dejar hacer y dejar pasar, para beneficio de las compañías informáticas, que actualmente obtienen ganancias desmesuradas en todas partes del mundo.

Frente a este creciente fenómeno, debemos afrontar la responsabilidad que nos toca como sociedad mexicana. Por ello, es indispensable crear los mecanismos necesarios para, cuando menos, disminuir los efectos nocivos de los medios audiovisuales en la conciencia y en la actitud de una ciudadanía inerte ante la realidad de los medios de difusión.

Pero además de moderar, diversificar y legislar acerca de los medios de difusión, algo que resulta impostergable, es necesario también atacar otros problemas. Empleo, educación, violencia, formación infantil, hábitos de lectura son algunos de los asuntos que debemos resolver para que exista una participación ciudadana auténtica.

Mientras sigamos desarrollándonos en lo que se llama actualmente “economía casino”, es decir, en una forma desordenada y en la cual la brecha entre ricos y pobres se amplía cada vez más y no existe empleo para la mayoría de las personas debido a que la productividad por medio de las máquinas lo impide, estaremos creando un mundo desigual e injusto.

En la medida en que nuestras universidades sean cada vez más elitistas, formadoras de hombres de “éxito individual” y no busquen la participación de todos en la solución de los problemas sociales, propiciaremos un divorcio entre los ilustrados y quienes no tienen acceso a los institutos de educación superior.

Si no logramos evitar la violencia, la cual tiene sus hondas raíces en la injusticia, seremos testigos de una espiral en ascenso que enfrenta a hermanos contra hermanos.

En tanto no atendamos realmente a los niños y les proporcionemos una educación integral y sin competencias insanas, no encontraremos verdaderos caminos de convivencia y armonía. Por ejemplo, no invertir en la difusión y promoción de la lectura evitará que el hombre obtenga una formación abstracta y pueda crear los caminos de la utopía y de los sueños para transformar propositivamente el futuro.

Y, nuevamente, si no nos decidimos a moderar a los medios de difusión, como lo han propuesto una buena cantidad de teóricos, desde el neoconservador Karl Popper hasta el liberal Giovanni Sartori, será imposible construir una auténtica conciencia social y, obviamente, una mayor participación ciudadana.

No olvidemos que México es un país con quinto año de primaria, en donde se leen de uno a dos libros al año, y en el cual el número diario de ejemplares de periódicos es sólo un poco mayor a dos millones, una cifra ridícula. Sin embargo, en el país se ven dos horas de televisión entre los adultos, y cinco horas, promedio, entre los menores.

Un gobierno decente puede hacer grandes esfuerzos para propiciar más empleo, invertir significativamente en educación, combatir por todos los medios la violencia, atender a los niños y llevar a cabo grandes jornadas para que el libro se convierta en un instrumento de uso común e, incluso, en un artículo de primera necesidad.

No obstante, todos estos trabajos, muy necesarios pero titánicos debido a la grave crisis económica mundial que padecemos, serán borrados de golpe en cuanto un televidente, que lo somos todos, se siente a mirar una buena cantidad de series, donde lo que se privilegia es lo anecdótico, lo individual, lo antinacional, lo violento, lo banal y un largo etcétera.

No es que pugnemos porque la televisión sea únicamente cultural, algo imposible hoy y dentro de algunos, quizá muchos años, pero tampoco podemos aceptar que sigan privando los mismos patrones de conducta, como hasta ahora, que han dado como resultado una sociedad violenta, fragmentada, sin visión de largo plazo.

Mientras se continúe difundiendo a través de los medios audiovisuales un solo esquema, donde el éxito se mide por la ganancia, la superioridad por la fuerza física y se promueva a la envidia como lo fundamental para sobresalir, no podremos construir la alternativa que se requiere para un mundo que está, sin eufemismo, a punto de estallar de no detener su azaroso paso.

La participación social, decían los clásicos, debe ser aprendida en la casa y en la escuela, los formadores sociales por excelencia. Actualmen-

te, en la casa ya no están presentes las lecciones de papá y mamá, los cuales tienen que trabajar para la subsistencia. Ni siquiera privan las reglas de una institutriz. Ahora la gran educadora es la televisión, que forma incluso a la empleada doméstica, cuando ella atiende a los pequeños.

En la escuela, la mayoría de las pláticas son acerca de lo que se vio en la pantalla chica, ya sea en los programas deportivos, las telenovelas, las películas o los noticiarios. Estos últimos, que se han vuelto tan rojos o amarillos como los que presentan de manera destacada los hechos de violencia, son por cierto los que menos se ven.

Así pues, no debemos engañarnos. Los grandes formadores de la conciencia ciudadana son los medios audiovisuales, básicamente la televisión, aparato en el que se informan incluso el 80% de quienes están al tanto de las noticias.

Para que exista, entonces, una conformación más sana de la conciencia ciudadana, una participación mayor, y abramos paso a las grandes alamedas de la humanidad, como quería Salvador Allende, es necesario, impostergable, hacer los cambios que se necesitan respecto de la posesión de los medios.

Y ello únicamente será posible si ayudamos a que se vuelva auténtico el derecho a la información, en este caso, con una legislación que posibilite, entre otras cuestiones, que los manejadores de los medios audiovisuales sean muchos y no unos cuantos.

Participar en esta tarea es prioritario para el presente y el futuro nacional.

LA IMAGEN REAL DE LAS MUJERES Y LOS ESPACIOS CIUDADANOS: ASUNTO A ESCUCHAR

Margarita Argott Cisneros

I. Los medios de comunicación y su impacto en las mujeres

En México, como en el resto del mundo, los medios de comunicación masiva han experimentado una importante revolución tecnológica. Hoy es posible emitir y distribuir un mensaje en segundos, que afirma, con eficacia, modelos y perfiles humanos. La radio digitalizada, el uso de Internet y el adelanto de los equipos audiovisuales son beneficios tecnológicos que han obtenido estos medios y que, frente a la poca participación de las mujeres en ellos, la brecha para su control se hace cada día más grande.

El impacto de los medios en la opinión pública los ha convertido muy rápidamente en actores preponderantes en la toma de decisiones, la creación de perfiles humanos, la presión política y el cambio de actitudes.

El uso de los medios de comunicación masiva como una herramienta eficaz está probado, tanto en la política como en la aceptación de productos, empresas o campañas sociales. Las opiniones que se diseminan como verdades son motivadas en buena medida por la información que se difunde.

Se sabe que el conocimiento humano es muy falible, que cada día, como resultado de la cantidad de información e imágenes que se transmiten a través de los medios, se crean ideas, conocimientos y puntos de

vista. Aunque éstos no profundizan en el conocimiento de realidades y personas, el impacto de las imágenes o estereotipos que nos difunden también va influyendo en los modos de comportamiento y de creencias.

Sobre la influencia de los mensajes y las imágenes de los medios existe una profunda polémica. A pesar de ello, tenemos que admitir que no sabemos hasta dónde y cómo operan en la conciencia de quienes reciben sus mensajes. El hecho indiscutible es que todos los humanos necesitamos comunicarnos. Ninguna persona puede desarrollarse sin que su conciencia esté en contacto con otras conciencias. El proceso interactivo de la comunicación ha permitido el encuentro entre personas, pero también el traslado de conocimiento, la difusión de ideas y su discusión.

Sabemos, por otra parte, que este proceso se ha viciado y que, en el mundo actual, las nuevas tecnologías de la comunicación han hecho que con frecuencia se difundan verdades a medias, mentiras y tergiversaciones, que son lanzadas a la opinión pública sin responsabilidad y sin un código de ética. Además, éstas responden frecuentemente a intereses y estrategias precisas de quienes poseen los medios y las tecnologías.

Los medios masivos de comunicación, cuya tarea en la sociedad es informar, responder al derecho de las personas a la libre expresión, velar por el derecho a la información convirtiéndose en un servicio público, responden generalmente a grupos de poder y a sectores económicos que determinan qué informar y cómo informar.

Un estudio reciente en México señala que 61% de las personas se informan a través de la radio; 34% por la televisión y 21% por medio de la prensa escrita. La gran mayoría de la población en México es, entonces, radioescucha, la cual está constituida principalmente por los sectores marginados, y dentro de éstos las mujeres, quienes prefieren este medio de comunicación por su facilidad de acceso, versatilidad y cercanía, y porque no necesitan leer para conocer este mundo en el que ocupan los primeros lugares en los índices de analfabetismo.

¿Cómo se ven y se escuchan las mujeres en los medios de comunicación?

Con 1,216 radiodifusoras, 600 sistemas de televisión (estatales, culturales, privados y dentro de éstos los sistemas de cable), una innumerable cantidad de revistas, periódicos, boletines y más de un millón de usua-

rias de Internet en el extenso territorio mexicano, la comunicación emite mensajes informativos y formativos permanentes a la población, los cuales parecerían llenar los diferentes espacios de la vida de cada persona en el país.

Cada vez que encendemos la radio o la televisión vemos y escuchamos una enorme variedad de programas musicales, informativos y dramatizados, con una amplia gama de formatos. Entonces escuchamos un sinnúmero de entrevistas, de cortes noticiosos, de concursos, de regaños y consejos, de cuentos y recuentos, de chismes y chistes, de venta y de compra, de felicitaciones y mensajes personales, de música y escándalo, cuyo sentido primordial es la intención comercial. Si nos empeñamos en encontrar opciones diferentes, lograremos ubicar uno que otro programa cultural o educativo, perdido en el espacio comunicativo, pero igualmente presente.

Dentro de este barullo informativo, formativo y recreativo tanto de los espacios privados como públicos, el cual nos permite pensar que hay opciones para todos los gustos y todo tipo de población, sobresale el alarmante número de mensajes publicitarios que difunden la imagen de la mujer como objeto sexual y de compra; las canciones de moda que se empeñan en colocarla en roles tradicionales o en denunciar su salida de ellos, las notas informativas amarillistas o rojas donde la mujer juega dos papeles centrales: o es víctima o es villana en un drama; programas de consejos y regaños para orientar el quehacer cotidiano o la conducta moral de las implicadas, así como situaciones “humorísticas” relacionadas con la imagen de la mujer, que constantemente se difunden y que manifiestan una actitud denigrante hacia ésta, que pocas veces es causa de protestas por parte de los y las profesionales de la comunicación y de la sociedad en general.

Frente a ello, encontramos pocos espacios informativos y formativos que den cuenta de las complejas problemáticas que viven las mujeres y de las dinámicas transformaciones que, como protagonistas del desarrollo de la sociedad, están impulsando día a día.

En este sentido, es necesario pensar en la transformación de la función de los medios de gran alcance, en su papel activo en la formación de valores, arquetipos y estereotipos, como transmisores de una determinada ideología, cuyas programaciones emiten en la actualidad imágenes distorsionadas de lo que somos las mujeres y los hombres, afirman conductas sexistas y fomentan, frecuentemente, las tradicionales visiones de poder.

Los medios de comunicación constituyen un factor primordial para la participación de la ciudadanía en su entorno social y político. Sin embargo, son pocos los espacios de comunicación que propician los elementos necesarios para que las y los lectores, la audiencia y las y los espectadores se puedan formar criterios u opinión respecto de los mensajes que difunden.

La desinformación y la falta de espacios de expresión pública, aunadas a la carencia de una cultura para ejercer y defender los derechos ciudadanos, propician el sostenimiento de esta situación, agudizada aún más en el caso de la proyección de las mujeres, cuya especificidad y problemática política, socioeconómica y cultural no está reflejada en los medios, ni mucho menos está en manos de las mismas.

Es por ello que el objetivo estratégico J.2 de la Plataforma de Acción de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer desarrolla el tema del fomento de una imagen equilibrada y no estereotipada de la mujer en los medios de comunicación, mediante acciones de investigación para la aplicación de estrategias de información, educación y comunicación; elaboración de programas especiales, fomento a la capacitación a profesionales, así como la adopción de normas legislativas pertinentes “contra la pornografía y la proyección de programas en los que se muestren escenas de violencia contra las mujeres y niños en los medios de difusión”.

Asimismo, que los medios de información y las organizaciones de publicidad adopten medidas para elaborar directrices, códigos de conducta y otras formas de autorregulación que, sin atentar contra la libertad de expresión, fomenten la presentación de imágenes no estereotipadas y sin contenidos violentos o denigrantes.

Se presenta, así, la necesidad de conformar una estrategia clara de comunicación como instrumento de cambio en la lucha por proyectar imágenes reales de la mujer, lo cual contribuye no sólo a evitar la discriminación contra éstas, sino que propicia la elaboración de políticas públicas favorables a las mujeres.

II. Espacios con rostro y voz de mujer

El mundo de las comunicaciones es un ámbito de gran participación de las mujeres como profesionales de la comunicación. Sin embargo, para la mayoría de éstas las nuevas tecnologías implican grandes retos y con-

quistas difíciles: desplazamiento y reorganización del trabajo, por un lado, desempleo a largo y corto plazos, y segregación laboral, por el otro. Todo ello, unido a la imperiosa necesidad de la formación para el acceso en el uso y manejo de estas tecnologías y del propio manejo informativo, con marcos útiles y atractivos a la población acerca de la compleja realidad que viven las mujeres.

En el punto J de la Plataforma de Acción de la Cuarta Conferencia Internacional de la Mujer se destaca la necesidad de “aumentar el acceso de la mujer a la expresión de sus ideas y a la adopción de decisiones en los medios de difusión y por conducto de ellos, así como a las nuevas tecnologías de comunicación.”

Por esta razón, otro punto fundamental es el promover y garantizar el acceso de las comunicadoras en la gestión y toma de decisiones, en todos los niveles, al interior de los medios de comunicación, garantizando programas de capacitación y de acciones positivas al respecto.

Por otro lado, existen pocos proyectos de comunicación que difundan las actividades de las mujeres, así como la constante generación de iniciativas sociales, económicas, políticas y culturales que las mujeres están desarrollando en beneficio de la sociedad. En este sentido, la reformulación de los artículos en la Ley Federal de Radio y Televisión, referentes al carácter de servicio social que conllevan estos medios, principalmente el artículo 4º, debe contener marcos jurídicos que determinen la obligatoriedad de incluir proyectos de este carácter en sus programaciones.

III. Monopolio de la comunicación radiofónica, ¿para quién? Hacia la apertura de frecuencias para la ciudadanía

La creciente concentración monopólica de los medios de comunicación limita el ejercicio de la ciudadanía a la libre expresión y al acceso de información, principalmente de los sectores socialmente marginados. Los medios masivos de comunicación deberían no sólo dar cuenta de los grandes acontecimientos que surgen en la sociedad, sino también del desarrollo mismo de los hechos, ubicando el protagonismo que a la ciudadanía le corresponde.

En particular, frente a la sistemática discriminación contra las mujeres, cuyas acciones, intereses y movimientos no son tomados en cuenta, es esencial propiciar la democratización de las comunicaciones y afir-

mar el papel de la comunicación de género como un elemento indispensable para consolidar las prácticas democráticas.

La demanda actual de la sociedad civil hacia los medios de comunicación ha aumentado en la medida en que su participación y protagonismo para lograr una injerencia en la definición de las políticas de desarrollo en México ha ido creciendo en todos los ámbitos.

Esto representa un signo positivo para la construcción de la ciudadanía mexicana. Sin embargo, dicha demanda social no corresponde aún con el concepto que las grandes corporaciones de medios masivos de comunicación tienen acerca del manejo de la información.

La mayoría de los medios ha contribuido más bien a impulsar una relación subordinada a los intereses gubernamentales hegemónicos y a los intereses empresariales de nuestra sociedad. Esto se debe al tratamiento de las normas o criterios establecidos en las leyes que rigen a los medios de comunicación masiva, en este caso a la Ley de Imprenta y a la Ley Federal de Radio y Televisión, las cuales regulan los derechos a la información y a la libertad de expresión estipulados en los artículos 6º y 7º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

El artículo 13 de la Ley Federal de Radio y Televisión tendrá que ocupar, en este contexto, un interés especial en el debate de las transformaciones legales frente al carácter que otorga la ley para el desarrollo de la radiodifusión en México, la cual limita las características del trabajo del radio mediante la división del tipo de emisoras según su relación con el gobierno, su estatus financiero y su manejo de contenido, en concesionarias y permisionarias.

Dicha caracterización no favorece en ninguna medida el desarrollo ni de las radios culturales e indígenas ni del fomento de radios comunitarias, a cargo de la ciudadanía organizada, cuyo dilema se centra penosamente en la definición "sin fines de lucro", contrapuesta a los fines comerciales.

Las frecuencias y los proyectos alternativos existen, la voluntad política de abrirlas a la sociedad, no.

Las organizaciones civiles y ciudadanas que tienen como tarea aportar iniciativas, propuestas, trabajo comunitario y elementos para el cambio social y cultural, donde las mujeres juegan un papel protagónico, se hallan frente a un gran reto, entre muchos otros: romper con el cerco que los distintos grupos de poder han establecido alrededor de los medios de comunicación masiva.

El uso democrático de las tecnologías de información y de los sistemas de comunicación determina hoy día la posibilidad de un desarrollo humano sustentable, así como la construcción de la ciudadanía. Es por este motivo que entendemos el ejercicio de la comunicación como un derecho humano fundamental de las mujeres y de los pueblos en general.

El artículo 27 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos proclamada por las Naciones Unidas cita: “Toda persona tiene derecho a participar de la vida cultural de la comunidad, gozar de las artes y disfrutar de los beneficios que resulten de los progresos intelectuales y descubrimientos científicos”.

APERTURA DE LOS MEDIOS, EXIGENCIA DE LA SOCIEDAD CIVIL Y REQUISITO INDISPENSABLE PARA UNA NUEVA CULTURA DEMOCRÁTICA

*Alicia Bustamante Rodríguez
Norma Valdelamar Lara*

En los últimos años, México ha vivido cambios importantes en materia de democracia. Atravesamos por una profunda transición política que ha originado modificaciones en nuestras actividades e instituciones, principalmente en las estructuras gubernamentales y en los medios de comunicación. Hoy día, a diferencia de hace 30 años, nos encontramos con medios de comunicación más independientes que se han ido adaptando a la realidad política, social, económica y cultural del país.

La modificación en el sistema político ha originado que la prensa rompa con aquello que le impedía realizar su función primordial dentro de un sistema democrático: proveer a los ciudadanos información, análisis, opiniones, investigaciones y fuentes de entretenimiento para poder decidir por sí mismos y, sobre todo, para poder discernir sus propios intereses en un ambiente complejo que reclama mayor participación por parte de la sociedad.

Los medios de comunicación han pasado de ser meros instrumentos del gobierno y objetos de intereses políticos, a disfrutar de una libertad hasta hace poco conocida, lo cual es producto de los avances democráticos que ha experimentado el país. Como consecuencia del desarrollo

de la prensa, nos encontramos con ciudadanos que demandan de los medios de comunicación una opinión especializada y una mayor contextualización de la información.

Estos cambios han obligado a la sociedad a crear y consolidar una nueva cultura política democrática en donde el individuo tenga el derecho de expresar sus opiniones, organizarse e incidir en las decisiones de gobierno. Es decir, una cultura política participativa que sea la fuerza que sustente el desarrollo y la evolución de las instituciones sociales y políticas del país.

En este sentido, el trabajo del Movimiento Ciudadano por la Democracia (MCD) ha hecho énfasis en que esta nueva cultura política sea una cultura participativa, donde el individuo conozca y defienda sus derechos, vigile y supervise los actos de gobierno y, sobre todo, reconozca la importancia de participar en la vida pública. Una cultura participativa que pase de la protesta a la propuesta y que permita la creación de un sistema político donde los intereses ciudadanos se vean reflejados.

Sin embargo, crear una nueva cultura en una sociedad acostumbrada a mirarse como actor pasivo que sólo se involucra con las políticas instrumentadas por el gobierno y no con la formulación y estructuración de las decisiones y las políticas públicas no es tarea fácil, ya que deben estar involucradas muchas instituciones sociales encargadas de transmitir al ciudadano que su papel dentro de esta nueva sociedad es organizarse para proponer y actuar de manera corresponsable con sus autoridades.

En México han surgido grupos interesados en participar de manera respetuosa y responsable en las discusiones políticas, económicas y sociales de interés nacional; esto lo han hecho a través de los medios de comunicación, en los cuales han podido expresar sus demandas, ideas o propuestas. Sin embargo, no todos los medios de comunicación responden al interés ciudadano a pesar de los cambios registrados en las instituciones políticas del país. Por ello, consideramos que dentro de esta nueva cultura política democrática se debe continuar luchando por medios de comunicación independientes y objetivos que vean a la sociedad como su razón de ser y existir, que dejen de responder al gobierno y asimilen su papel dentro del proceso de formación ciudadana.

El objetivo del MCD en este sentido, es sensibilizar a los ciudadanos sobre la importancia de hacer valer sus derechos a través de mecanismos de información y comunicación alternativa que permitan a las organizaciones civiles incidir en la opinión de los mismos para generar el

interés, la organización y la participación en la vida pública regional y del país.

La ponencia presentada por nuestra organización gira en torno a esta temática, ya que los medios de comunicación no sólo deben contribuir a formar la conciencia de los derechos ciudadanos sino también a difundir aquellas experiencias donde los ciudadanos ejercen sus derechos y deberes. De igual manera, los medios deben crear espacios de debate público que permitan a los ciudadanos expresar sus problemas y plantear posibles soluciones. Los medios de comunicación deben ser el puente de la relación entre los ciudadanos y el gobierno, lo cual demanda también una mayor preparación de los periodistas en los temas de ciudadanía, de política y de asuntos públicos.

El presente trabajo pretende exponer una reflexión crítica y objetiva sobre cuál debe ser el papel de los medios de comunicación en el proceso de formación ciudadana: *Informar para formar ciudadanos participativos que se relacionan y conviven en un mismo sistema político basado en valores, creencias e ideas comunes*. Para ello, se hará una exposición resaltando los siguientes puntos:

a) *Rescatar cuál es la función social de los medios de comunicación*. En este primer apartado destacaremos cuál es o debe ser la responsabilidad social de los medios de comunicación en una nueva cultura política democrática, por lo cual haremos referencia a un informe publicado en 1947 por la Comisión de Hutchins:

La parte central del informe de la comisión constituye la insistencia en que la prensa debe proporcionar cinco servicios básicos: 1) una relación comprensiva y exacta de los acontecimientos del día; 2) un foro para el intercambio de comentarios; 3) un medio para proyectar opiniones y actitudes de grupos entre ellos mismos; 4) un medio para presentar y aclarar las metas y valores de la sociedad, y 5) un medio para llegar a todos los integrantes de la sociedad.¹

b) *La tarea de los medios en la educación cívica para la creación de una nueva cultura política democrática*. El objetivo fundamental del MCD es promover la educación ciudadana desde el ámbito no formal, ya que una nueva cultura política no se puede crear si no se cuenta con

¹ Herbert J. Altschull, *De Milton a McLuhan, Las ideas detrás del periodismo estadounidense*, México, Publigráficos, 1995, p. 349.

ciudadanos interesados en actuar y participar en la vida política del país, lo cual sólo se puede lograr a través de la preparación y la educación:

Un factor que ha probado ser un agente de socialización específicamente ha sido la educación. Los análisis empíricos han mostrado reiteradamente que existe una relación positiva entre niveles altos de educación y pertenencia a asociaciones civiles, mayor involucramiento con el sistema político y grados elevados de participación.²

c) *Medios de comunicación y democracia.* Al tener como objetivo principal la consolidación de la democracia en el país, no debemos perder de vista que los medios de comunicación puedan ser la mejor herramienta del cambio democrático: “Una sociedad democrática es necesariamente una comunidad informada”.³ De ahí la importancia de que existan medios libres e independientes que vigilen la transparencia de los gobiernos y cómo se ejerce el poder.

d) *Los medios de comunicación y la sociedad civil.* En este apartado destacaremos el derecho que tienen los ciudadanos a acceder a los medios de comunicación (derecho a la información) y el derecho a que los medios de comunicación sirvan a sus necesidades, ya que éstos existen ante todo para sus audiencias y no para los intereses de grupos en el poder:

Los medios de comunicación, en conjunto, deben ser pluralistas y reflejar la diversidad de la sociedad, concediendo acceso a los distintos puntos de vista y al derecho de réplica.⁴

e) *Medios de comunicación alternativos.* Al no tener un acceso pleno a los medios de comunicación masiva para difundir la idea de una nueva cultura democrática, el MCD dio inicio a la publicación de medios alternativos que permiten, a través de la reflexión y el análisis de los sucesos más importantes del país, llegar a diferentes grupos civiles del territorio nacional, para proporcionarle un espacio abierto y escuchar su voz.

² Jaqueline Peschard, *La cultura política democrática*, México, Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática, núm. 2, 1995, IFE, p. 44.

³ Coordinado por Beatriz Solís Leree, *El derecho de la información en el marco de la reforma del Estado en México*, México, Tomo I, Cámara de Diputados, 1998, p. 46.

⁴ Denis McQuali, *Introducción a la teoría de la comunicación de masas*, México, Paidós Comunicación, 1998, p. 113.

Conclusiones

La estructura elegida para la representación de la ponencia deriva de la experiencia obtenida por el MCD con los medios de comunicación, ya que desde el inicio de nuestro trabajo hemos desarrollado una estrategia de uso de medios para promover una nueva cultura política democrática y participativa. El MCD considera que esta labor ya no le corresponde de manera exclusiva al Estado, sino que es una tarea que involucra a todos los sectores de la sociedad y, también, a los medios de comunicación.

De igual manera, creemos que el trabajo de crear y consolidar una nueva cultura política depende no sólo de los cambios registrados en las estructuras de poder, sino también en cómo los ciudadanos adoptan y viven estos cambios. Por ello, los medios de comunicación deben ser los principales actores dentro del proceso de formación ciudadana, ya que por su poder de penetración pueden y deben difundir la idea de una nueva cultura política en donde la información sea el principal eje rector que impulse una participación ciudadana más consciente. Esta tarea no es fácil ya que existen poderosos intereses económicos y políticos que no ven atractiva la idea de que los medios se conviertan en educadores.

No se pretende que los medios de comunicación sustituyan el trabajo que es de competencia de otras instituciones sociales, como la familia y la escuela, sino que se busca reforzar las ideas y creencias de esta nueva cultura; es decir, abrir espacios de debate en donde se expresen los diferentes actores políticos y sociales; espacios que informen sobre los cambios sociales registrados para que el ciudadano se forme sus propios juicios y pueda decidir sus acciones; espacios que den voz a todas las ideas; espacios que vigilen y también denuncien profesionalmente.

EL LUGAR DE LA COMUNICACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE LAS SOCIEDADES

Miguel Ángel Sánchez de Armas

Esta reflexión en voz alta debe construirse mediante preguntas. Preguntas que no necesariamente tendrán respuesta, pero que nos permitirán ir desbrozando el difícil terreno en que se mueve la relación entre los medios y la democracia.¹ Como en todo lo concerniente a la materia de nuestras reflexiones, los medios masivos de comunicación (MMC) no pueden conocerse mediante recetas, aunque exista alguna propuesta simplista que así lo insinúe. A lo que podemos aspirar, en el breve tiempo de este encuentro, es intentar “preguntas correctas”² para ir avanzado en el conocimiento de la materia.

En primera instancia nos preguntamos: ¿qué es la democracia?; ¿para qué sirve?; ¿cómo se concreta?; ¿por qué se le idealiza tanto?, para arribar, por este método, a interrogantes más cercanas a nuestro interés hoy: ¿cómo entienden los MMC el concepto de la democracia?; ¿hasta qué punto los MMC contemplan en su agenda la necesidad de impulsar los cambios democráticos?; ¿qué papel juega la sociedad en este contexto?

La mayoría de autores dedicados al estudio de la comunicación admiten de manera casi automática la relación entre medios masivos y democracia, así como a esta conexión le asignan un papel decisivo para el ensanchamiento y profundización de este don social que nos es tan caro.

¹ Para estas reflexiones tuve el invaluable beneficio de los puntos de vista de Pilar Ramírez Morales y Omar Raúl Martínez, respectivamente colaboradora y director de la *Revista Mexicana de Comunicación*.

² “Ask the right questions!” solía exclamar uno de mis maestros.

Sin embargo, la comunicación tiene una vida concreta que se desarrolla día a día en distintos medios: prensa, radio, televisión, cine que sobre todo en sus segmentos informativos suele acusar problemas de auditorio: la prensa no se lee y los noticiarios de radio y televisión difícilmente superan en *rating* a los programas de entretenimiento.³

Lo que resulta de esta situación es la paradoja de la importancia que atribuimos a los medios en la democratización de las sociedades y la importancia relativa que éstas dan a aquéllos. Parece no haber reciprocidad. Esto nos lleva a la reflexión de que, en tal contexto, el valor de los medios estriba quizá más en su carácter político que en su naturaleza comunicadora o de difusión. En la gran mayoría de los ejemplos de penetración e influencia de los medios en los procesos sociales –de casi cualquier sociedad– se puede identificar una actuación política de los medios.

¿Qué fue primero, los medios o la democracia? El dilema del huevo y la gallina. Podemos aventurar aproximaciones. Las células de la democracia moderna aparecen en la Grecia antigua con el ejercicio de la palabra, medio que persiste hoy pero que ya no nos parece determinante salvo en su asociación con las formas tecnológicas de comunicación: televisión, radio y prensa, en esencia.⁴

Los MMC⁵ que conocemos repiten de alguna manera lo que en la antigua Grecia se conoció como el foro público, llamado por algunos estudiosos contemporáneos la esfera pública.⁶ De la misma forma que en aquél, los ciudadanos en principio debían poder reunirse en éste para discutir sobre los temas comunes. Es decir, los MMC como foros de la democracia. Si bien durante los siglos XVIII y XIX, como apunta Verstraeten,⁷ los MMC tuvieron un juego importante en este sentido, “esta función política de la prensa ha sido colocada en un segundo plano y ha sido reemplazada por una función puramente comercial”.⁸

El mismo autor previene contra la confusión semántica en esta comparación de los MMC con el foro público y el papel que debieran asumir

³ Aunque me baso en el caso de México, la afirmación me parece válida para otras regiones, incluyendo a Estados Unidos.

⁴ Se sobreentiende que me refiero al tiempo actual. Están frescas en nuestra memoria las movilizaciones sociales montadas en las dotes oratorias de grandes estadistas en el primer tercio del siglo, y por supuesto tenemos el ejemplo del castrismo en Cuba.

⁵ Para efectos de esta reflexión me limito a prensa, radio y televisión.

⁶ Principalmente por Jürgen Habermas. Sigo en esta idea la propuesta de Hans Verstraeten en *The Media and the Transformation of the Public Sphere*, Bélgica, Universidad Libre de Bruselas, 1996.

⁷ *Ibid.*

⁸ *Ibid.*

en la esfera pública, pues no basta que un gobierno ofrezca a su sociedad, por ejemplo, un “servicio de difusión pública” (*public broadcasting service*) para que se garantice el concepto de esfera pública: “Por el contrario, la corta historia de la transmisión pública en Europa occidental nos ofrece numerosos ejemplos de cómo en la realidad política la mayoría de las empresas de transmisión pública en realidad contribuyeron al control de la esfera pública más que a su expansión dinámica”.⁹

¿Hasta qué punto fue crucial para la democracia la aparición de los modernos MMC?; ¿se puede hablar de una influencia recíproca?; ¿una sociedad democrática impulsa a los MMC o son éstos quienes ensanchan los cauces democráticos? Y, más importante, ¿podría existir una sociedad democrática –como expresión de pluralidad social y política– sin los MMC?

Estas serían algunas, sólo algunas, de las preguntas que nos inquietan y para las cuales deberíamos buscar respuestas tan imaginativas como complejo es el tema que abordamos.

Los medios como mediatizadores de la vida política en las sociedades desarrolladas

Creemos que medios y democracia se encauzan y determinan recíprocamente. Todos los actores sociales, incluidos los medios, son en última instancia los protagonistas de una puesta en escena que es el perfeccionamiento de la democracia. Quizá el camino que conduce a ese ideal fuese más largo y penoso en ausencia de los MMC.

Relacionado con esto, pensemos en el papel cada vez más ritualizado de la importancia de la comunicación. Esto es, cómo en las sociedades modernas o las más desarrolladas, se le está dejando cada vez más a los medios la responsabilidad de decidir sobre aquello que afecta la vida social y la política, por supuesto. El hombre medio parece haber decidido que la importancia y la credibilidad de los medios puede llegar a reemplazar su opinión y actuación,¹⁰ reemplazo que se antoja muchas

⁹ *Ibid.*

¹⁰ Esta aseveración es irremediablemente polémica, pero la sostengo porque incluso en observaciones que parecieran encontradas como la de Jay Rosen en “Politics, Vision and the Press”, encuentro una amplia base de coincidencia. Por otra parte, en esta reflexión pretendo encontrar terrenos comunes entre nuestras sociedades, que bien pudieran corresponder al ámbito de la frontera entre las Californias. También reconozco que atribuir a los medios de las “sociedades desarrolladas” defectos como si en las “no desarrolladas” presentaran virtudes, suena a la propuesta del *buen salvaje*. Las limitaciones del tema me obligan a no abordar más ampliamente el asunto, que por otra parte he abordado en otros documentos.

veces como letargo, como alejamiento de los hombres de la actividad que a lo largo de su historia los ha caracterizado: la política.

La máxima aristotélica de que el hombre es por naturaleza un animal político hoy se nos antoja más un recurso retórico que una realidad, pero no es así. La excepcionalidad de Aristóteles radica justamente en que tanto la familia como el desarrollo de la sociedad griega fueron suficientes para establecer conceptos perfectamente aplicables a nuestra realidad actual. Dijo el filósofo griego que la reunión hombre-mujer y su consecuencia, la familia, surge de una necesidad por razones de seguridad; lo mismo la reunión de familias hasta conformar una ciudad. Así, los asuntos públicos, los de la *polis*, son consustanciales a la existencia humana. Sigue siendo de este modo para muchos hombres, pero para muchos de ellos también –en forma intencional o no– ha resultado conveniente modificar la naturaleza de otros hombres para alejarlos de la vida política.

No parece extraño entonces que algunos consideren el quehacer político como patrimonio casi exclusivo de los MMC. No parece ser ésta una visión apocalíptica del futuro; desafortunadamente es una realidad que podemos constatar cada vez con mayor frecuencia: la existencia de los hechos merced a su inclusión en los medios. Y como consecuencia, la sensación de que lo que no nos es servido por los medios ni existe ni corresponde a una dimensión ajena. ¿Son entonces estos medios los que contribuirán a hacer más democrática a la sociedad?; ¿son estos hombres consumidores de medios, con patrones de consumo como los que hemos apuntado, los que exigirán a los medios su participación en la construcción de sociedades más democráticas?; ¿o será que nuestras aspiraciones democráticas tendrán que irse modificando paulatinamente hasta quedar representadas en la cadena televisiva portadora de nuestra opinión o en la agencia realizadora de encuestas que mejor recoge nuestro punto de vista? Esperemos que no.

¿Podemos proponer mecanismos de “autodefensa social” en este contexto? Esta visión podría parecer exagerada, pero no lo es si aquilatamos la extensión y profundidad que los medios alcanzan en el tejido social. Quizá un camino inicial pase por desconfiar de afirmaciones complacientes y tranquilizadoras, de la especie: “Comunicación y democracia se encauzan y determinan recíprocamente”. No hacemos bien a uno ni a otro concepto. No entronicemos a los MMC como defensores de la democracia, démosles la responsabilidad que les corresponde: informar a la sociedad. Sólo en la medida en que se logre, como dice Elías

Canetti,¹¹ la confesión de una responsabilidad –esto es que los medios asuman que ésa es la tarea que les toca y que corresponde al resto de la sociedad evaluarla y actuar en consecuencia, incluso políticamente si se requiere– estaremos encontrando el punto de convergencia entre comunicación y democracia.

Mientras, aunque se alimente nuestro desconsuelo, reconozcamos que el papel mediatizador de los medios está quizá enunciado teóricamente pero no está explorado en la práctica ni puesto en tela de juicio. El riesgo social que ello conlleva es la despolitización, el imperio de la falsa comunicación, es decir, la ausencia absoluta de la interacción, la prevalencia de la no comunicación. Como bien ha señalado Tenzer,¹² “la cultura de la pantalla ha reemplazado al pensamiento, y la autorreferencia mediática a la prueba de la realidad. Al distraernos, abandonamos el mundo”.

Lejos de aproximarnos a una conclusión, las preguntas se multiplican. ¿Hasta qué punto los MMC reconocen pero se benefician de este rol?; ¿realmente tiene la llamada sociedad civil alguna posibilidad de inhibir la pretensión de los MMC de ser los paladines de la democracia cuando manifiestamente están lejos de serlo, al menos como continuidad?; ¿existe la posibilidad de configurar mecanismos de comunicación que permitan avanzar hacia el ideal de democracia que cada sociedad tiene? Quizá el sólo hecho de estarlo discutiendo y reflexionando en este grupo sea un indicador positivo.

Los medios: otra cara del *homo politicus*

Aristóteles afirmaba que el ciudadano que gobernara debería contar con ciertas cualidades, entre las que destacaba la inteligencia; más era pertinente que si eran varios los ciudadanos con aptitudes para gobernar, tal responsabilidad cambiaría de titular, es decir, se permitiría el ejercicio de gobierno a varios y no a uno solo. Aristóteles preveía así uno de los puntos más importantes, pero también débiles del ejercicio de la política: la corrupción. Así como estas categorías nos sirven para analizar una actuación pública como la de gobernar, resultaría interesante aplicarlas al estudio de los medios en relación con los procesos políticos.

¹¹ Elías Canetti, “Poder y supervivencia”, en *La conciencia de las palabras*, México, FCE, 1981.

¹² Nicolás Tenzer, *La sociedad despolitizada*, Barcelona, Ed. Paidós, 1991.

El régimen de propiedad de los medios, generalmente privado, no cancela el riesgo de corrupción debido al ejercicio prolongado de una actividad que, a diferencia de muchas otras actividades comerciales, se nutre justamente del contacto con el poder. Se podría plantear la alterancia en el poder en el manejo de los medios –no en el cambio de propietarios–, lo cual cabría perfectamente en un código de ética, tema tan de moda en estos días.¹³

No se me escapa que tal propuesta entra en terrenos resbaladizos. Desde una perspectiva podría parecer autoritaria, o peor, ingenua. Se trata en realidad de la necesaria reflexión para distinguir entre lo público y lo privado, que en este punto específico desdibujan sus fronteras. Pero desde el punto de vista que realmente interesa a esta discusión toca, en mi opinión, la asignatura pendiente de los MMC: su *opacidad*.

En junio de 1990 en un coloquio en Berkeley con Enrique Bustamante, entonces aún director de *Telos, cuadernos de comunicación, tecnología y sociedad*,¹⁴ confirmé que no sólo en México hay resistencia de los medios a la apertura como también la hay en Estados Unidos. En España, me refirió Bustamante una investigación sobre la estructura empresarial de algunos medios nacionales que había sido abandonada porque no hubo forma de que éstos aceptaran para sí lo que piden al resto de la sociedad: transparencia.

Los MMC ponen el grito en el cielo cuando sienten que los demás actores sociales no responden con la celeridad debida a sus exigencias basadas en el derecho a la información, pero creen que es una violación a su estatus someterse al mismo escrutinio por parte de aquellos.

Esto nos lleva a otro punto: el del concepto de democracia al interior de los medios.¹⁵ Muchos, en observaciones de Omar Raúl Martínez,¹⁶ al exterior la “defienden encendidamente, la promueven con eficaz per-

¹³ Un texto de consulta indispensable es *Códigos europeos de ética periodística*, de Ernesto Villanueva, México, coedición Fundación Manuel Buendía/Centre d'Investigació de la Comunicació de la Generalitat de Catalunya, 1996.

¹⁴ Editados por Fundesco, la fundación de la Telefónica Española, que será transformada en una revista cultural ya no sólo especializada en medios.

¹⁵ Terreno sumamente resbaloso que debe ser transitado, entre otras cosas, para armar herramientas sólidas de análisis que nos eviten trabajar con más suposiciones que categorías. Apunto que cuando yo pisé por primera vez un periódico hace casi 30 años, una de mis primeras lecciones fue que “la democracia no funciona en la redacción”. Aunque en este caso el significado de “democracia” no es necesariamente el de nuestra discusión, ilustra un estado de ánimo en algunos sectores de los medios.

¹⁶ Director de la *Revista Mexicana de Comunicación*, apunte inédito, abril de 1997.

suasión e interés, con singular energía... y sin embargo incurren autoritarias e incluso despóticas” en su interior. Añade el mismo investigador:

Quando hablamos de democracia en el ámbito de la comunicación, podría entenderse a nivel *micro*, como un fragmento de la *Gran Democracia*. Pero no es así: se trata de la misma democracia en tanto que los medios son reflejo de la sociedad en la que están insertos. La democracia pasa por el derecho a la información, por el respeto a la libertad de prensa, por la divulgación de las variadas opciones políticas e ideológicas, por el derecho a la divergencia y al debate [pero también], por el rompimiento de la discrecionalidad y favores mutuos entre gobierno y empresarios de los medios, por el fin de los monopolios informativos [...] y por el establecimiento de compromisos por parte de los medios de comunicación.

Debemos preguntarnos si en el fondo no hemos tenido que aprender a vivir con un nuevo fundamentalismo, que podría expresarse así: los medios –como continuidad– se consideran depositarios de la verdad y de las necesidades sociales, sobre todo por la actividad que les es propia, que es la de investigar y recoger los hechos cotidianos, sino porque el discurso de reclamo democrático consideran haberlo ganado gracias a su experiencia de relación con los grupos de poder.

Aquí podríamos apuntar que tal vez en algunos ámbitos de los MMC estadounidenses a raíz de su experiencia con el poder representado por el binomio Pentágono-Casa Blanca durante la “guerra del Golfo”, podría estarse repensando esa relación. Como recuerda Rosen, corresponsales y editores creyeron en aquella oportunidad que habían “perdido” la guerra contra las restricciones a la tarea informativa impuestas por el gobierno: “pero la batalla [...] se refería a su lucha con el Pentágono sobre las reglas para reportear el conflicto. Se enfocaron casi exclusivamente en los detalles de la conformación de los *pools* y otras limitaciones a los reporteros. En otras palabras, los periodistas creen que su relación importante es con el Pentágono, más que con el público”.¹⁷

En México los MMC no han tenido un diferendo con el poder en las condiciones que describe Rosen, por razones obvias. No obstante, la relación de los medios con el Estado es un tema que ha cobrado carta de actualidad en el panorama político-social de mi país.

¹⁷ Lay Rosen, *op. cit.*

Siguiendo esta línea de pensamiento, la información no es un bien que se ofrece a la sociedad para que éste configure los mecanismos de relación que considere pertinentes con el poder, poder que –además– la propia sociedad ha otorgado, se ha convertido en patrimonio para una relación de poder a poder. Se antoja aplicable a los MMC la teoría anunciada por Robert Michels en 1911¹⁸ sobre la tendencia a la oligarquía en las organizaciones y en el liderazgo. Según este sociólogo alemán, estudio de los partidos políticos, el problema de la administración –en una organización estructurada jerárquicamente– requiere burocracia, producto inevitable del principio de organización. Pero el precio que se paga por el aumento de la burocracia, a medida que aumenta la complejidad de la organización es la concentración de poder en la cumbre y la pérdida de influencia de los miembros de número.

Los MMC cubren muchos de los rasgos apuntados por Michels: privilegio en el acceso a mucha información, control sobre uno a varios medios formales de comunicación, pericia en el arte de la política. Todo ello contribuye a que los medios se conviertan en líderes, y a medida que los líderes se robustecen se amplía lo que Michels llama “la incompetencia de las masas” y se refiere a la incapacidad de participar en el proceso de toma de decisiones. La sociedad ya no es capaz de enterarse por sí misma de lo que sucede en su entorno, de lo que sucede fuera de sus fronteras y, sobre todo, no tiene acceso a muchos sucesos de la vida política. Ese espacio en el que la sociedad no es capaz de incidir, incluso por cuestiones prácticas y por la complejidad de la vida moderna, es ocupado por los MMC que adquieren por esa vía el papel de líderes. El hecho podría incluso explicarse por una necesaria división técnica del trabajo: unos informan para que otros puedan estar informados. Pero la realidad es que la actividad propia de los MMC les hace acumular poder, tanto frente a otros poderes establecidos como frente a la sociedad a la que dicen servir.

Resultaría deseable que los consumidores de medios pudieran elegir aquél que más les satisfaga con base en sus coincidencias políticas, en lugar de que la investidura de objetividad y servicio social con la que se presentan la mayoría de los MMC se convierta en un acertijo muchas veces indescifrable para los lectores y espectadores, o peor aún, en un engaño.

¹⁸ Robert Michels, *Los partidos políticos. Un estudio sociológico de las tendencias oligárquicas de la democracia moderna*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1911.

La relación democracia-medios no se encuentra sólo en los sucesos políticos

Cuando se habla de democracia o de transición democrática y del papel de los medios para llegar a ella, se hace alusión a una tarea específica de la comunicación: la información. Sobre todo la información política, porque se supone –no sin razón– que es ésta la que da o puede dar sustento a una sociedad más deliberativa. Aún más, la discusión sobre el tema suele aumentar de tono en épocas electorales.

Sin embargo, y acudo de nueva cuenta a Canetti, “esquivar lo concreto se cuenta entre los fenómenos más inquietantes de la historia del espíritu humano. Existe una extraña tendencia a apuntar directamente a lo más lejano y pasar por alto todo aquello contra lo que, por hallarse en inmediata proximidad, tropezamos continuamente”. De ello puede hablar sin ninguna duda el empecinamiento en los conceptos, como lo es la propia relación democracia-comunicación, y el olvido de nuestra realidad cotidiana en lo que se refiere a la relación que tenemos con los medios.

En materia de comunicación, con lo que tropezamos continuamente es con una gran cantidad de medios cuya oferta es el entretenimiento. Podemos además constatar fácilmente que los empresarios de la comunicación apuestan a ganar por esta vía dado que esta mercancía se vende mejor y más fácilmente. Ergo, lo que las masas están consumiendo son programas de entretenimiento en radio y televisión: música, películas, programas de concurso, series policiacas, dibujos animados e incluso telenovelas mexicanas que han tenido enorme éxito en países insospechados. Lo mismo sucede con los impresos. Y aunque parezca increíble, hemos adquirido en mucho la costumbre de aceptar de buen grado la publicidad. Sí, esa misma que hace algunos años hacía cambiar la página o elegir otra estación de radio o de televisión y que es la que ahora atrae buena parte de la atención de los consumidores. Esto permea todos los medios, los conocidos y los que empezamos a conocer. Baste con citar el ejemplo de la *world wide web*, red mundial, telaraña o como quiera llamársele. De un proyecto de comunicación para la Guerra Fría desarrollado a mediados de los sesenta, hoy no sólo es, según algunos, el medio, sino un laberinto en donde los modernos Dédalos –por llamar de alguna manera a los internautas– corren el peligro de ser aplastados por el Minotauro de la comercialización aunque eso sí, de una forma muy entretenida.

¿Y la información? Los noticieros de radio, de televisión, y de prensa escrita tienen naturalmente un público, el que sin duda representa el núcleo más activo o potencialmente más activo cuando se trata de discutir asuntos públicos, pero no es comparable con el porcentaje de población cuyos patrones de consumo se orientan al entretenimiento. Me pregunto, ¿por qué para cierta clase de información que pudiera –aclaro doblemente: *podiera*– ser juzgada poco relevante como la deportiva, exigimos hechos “duros”: cifras, realidades, nombres concretos, situaciones, fechas, resultados, mientras que para otra que se nos antoja de mayor relevancia y que tiene que ver con el análisis de la sociedad aceptamos declaraciones, presunciones, rumores, deducciones y exageraciones?

Vale la pena preguntar de nuevo: ¿es éste el tipo de comunicación que fomentará la democracia?; ¿estos consumidores de medios son los que la exigirán?; ¿aquéllos los empresarios que pugnarán por ella? Las respuestas no parecen ser muy halagüeñas. No es el mejor panorama, pero tampoco debemos considerarnos víctimas de la fatalidad.

A estas alturas se antoja sumamente difícil revertir las tendencias en los patrones de consumo de los medios. Quizá sería impensable esta tarea gigantesca para fuerzas tan exiguas, porque, ¿quién estaría dispuesto a iniciar esta batalla?

Luce mucho más realista asumir que el panorama de la comunicación es más amplio de lo que pensábamos y también mucho más accidentado, para ubicar a los medios como un elemento –importante, sí, insoslayable también– en la construcción de una sociedad más democrática, pero de ningún modo como el motor de la democracia. La exigencia de una tarea informativa realizada con honestidad, incluso la circulación de productos de entretenimiento de mayor calidad pueden contribuir de modo más concreto a configurar sociedades más reflexivas y más exigentes políticamente. Acaso sea éste un camino más confiable hacia sociedades más democráticas.

Quizá fuera conveniente recuperar la suspicacia política con que fueron escudriñados los hechos sociales en las décadas de los setenta y ochenta –muy acusadamente las manifestaciones culturales–, con la ventaja de la mirada retrospectiva que nos permite distanciarnos de los determinismos, para fabricar nuevas herramientas de análisis y conocimiento de los medios contemporáneos.

¿Hacia dónde vamos?

La enorme complejidad del problema impide proponer soluciones, parciales o definitivas. Quizá sólo nos sea dado en el actual momento, cuando hay una creciente conciencia del problema, apuntar algunos rumbos. Pero incluso para ello hay dificultades. No podríamos imaginar un modelo que lo mismo fuera aplicable al altiplano mexicano, a la franja fronteriza que une nuestros países –olvidemos por favor la idea de separación– o a la Nueva Inglaterra.

Por ello concluyo con una afortunada imagen de Huppke,¹⁹ quien a partir de una observación de Simeon Strunsky, dice: “Para comprender a la democracia hay que pasar menos tiempo en la biblioteca con Platón y más tiempo en los camiones con la gente”, y propone:

El estado actual de la democracia [...] nos dice que muchos integrantes de los MMC pudiesen haber perdido el camión. El vehículo va repleto de ciudadanos. Van amigos y vecinos, parientes y seres queridos, todos en un espacio, hombro con hombro. Pero las cosas han cambiado. Hay poca algarabía en el vehículo. Pocos hablan del rumbo que llevan. Sencillamente avanzan. ¿Y los periodistas? Ellos permanecen apoltronados en la parada, esperando. El camión podría desvanecerse en el horizonte y ellos no se darían por enterados. Pero si el autobús llegara a chocar, se puede apostar que emprenderían la carrera hasta el lugar del accidente.

Ruego a ustedes sustituir los puntos suspensivos por México, Estados Unidos, Francia, Nicaragua, Japón, Rusia o el Alto Volta: la paradoja se mantiene.

¿Cuál es la solución? Pudiera parecer simplista, aunque los grandes problemas no necesariamente deben ser abordados a partir de estructuras complejas. Lo que se necesita, quizá, es que los medios aborden el vehículo, compartan el viaje con los ciudadanos y decidan con ellos el rumbo. Es decir, que se involucren más claramente, corriendo los mismos riesgos que el resto de los actores sociales en esta búsqueda por el perfeccionamiento de la democracia.

¹⁹ Rex W. Huppke, *Boarding the Bus of American Democracy: an Evaluation of Public Journalism and its Effects on Social Capital*, EUA, Universidad de Missouri, 1996.

MEDIOS DE COMUNICACIÓN, ESTRUCTURA DE PODER Y LOS PROCESOS DE PARTICIPACIÓN CIUDADANA

Javier Esteinou Madrid

Con el surgimiento de los medios de información y sus nuevas capacidades tecnológico-materiales que han conquistado en México a lo largo del siglo XX, como son su amplia cobertura informativa, su gran poder de penetración mental, su rápida capacidad de difusión, su enorme versatilidad semiótica, su gran perfeccionamiento tecnológico, etc., éstos se han convertido en el centro del poder contemporáneo de nuestra nación. En este sentido, de haber sido instrumentos de difusión relevantes en 1920 y de convertirse en el “cuarto poder” político a partir de 1960 como corresponsales del poder, en la década de los años noventa se han transformado en el vértice del poder actual. Es decir, ya no sólo son instituciones importantes o el cuarto poder, sino que ahora son “el primer poder” que existe en nuestra sociedad.

Así, las ágiles potencialidades avanzadas de las nuevas tecnologías de información para producir, difundir e internalizar datos y sentidos sobre nuestras conciencias, han modificado las reglas y dinámicas tradicionales con las que nuestra sociedad antaño se articulaba, organizaba y participaba colectivamente. Con ello, se ha producido un profundo cambio en la jerarquía de poderes que conforman el esqueleto del poder y de la movilización cotidiana de nuestra sociedad, donde los medios de información ahora son el centro del poder.

En este sentido, podemos decir que en el espacio de relación simbólica que permanentemente producen los aparatos cotidianos de comuni-

cación entre emisores y colectividades, es donde diariamente se construye o destruye mental y afectivamente al Estado y a la sociedad mexicana. Por consiguiente, podemos afirmar que en la sociedad mexicana de la década de los noventa cada vez más se ganan o pierden las batallas políticas o sociales en los medios de comunicación colectiva y no en otras áreas de las contiendas sociales.

Sin embargo, aun con este lugar tan central que han conquistado los medios de comunicación en México, los procesos de comunicación masiva no han aparecido en espacios neutros o independientes, sino que han cobrado vida vinculados a las necesidades de existencia y reproducción de nuestra sociedad capitalista en vías de industrialización.

Dentro de este marco histórico, el margen de participación de los movimientos sociales a través de los medios de comunicación no ha sido monolítico, sino que ha oscilado para formar una gama de intervención que varía desde los canales escritos hasta los electrónicos. Así, encontramos que las vías a través de las cuales los movimientos sociales mexicanos han participado con mayor fuerza desde principios de siglo hasta la fecha para expresar sus intereses y demandas, se concentran con gran peso en los medios impresos y se cierran casi por completo en los canales electrónicos, particularmente audiovisuales.

De esta forma, la naturaleza social de los medios de comunicación desde un principio ha quedado determinada por la presencia de un fuerte contexto económico y político que ha condicionado herméticamente el uso social de los mismos por otros sectores más amplios que no sean los propietarios o representantes del gran capital interno y transnacional en el país. Esta situación ha alcanzado su mayor esplendor en el caso de la televisión mexicana, tanto pública como privada, pues es el medio que más ha llegado a ser monopolizado por el poder nacional al grado de que a través de éste se ha construido otro proyecto cultural contrario al de los grandes grupos que sostienen nuestra nación.

De esta forma, constatamos, por ejemplo, que las organizaciones campesinas no cuentan con espacios televisivos para, desde éstos, solicitar apoyos crediticios para trabajar en el campo, exigir mejores precios de garantía a sus cosechas, demandar el reparto de tierras, denunciar el extendido cacicazgo y la corrupción de autoridades o funcionarios. Los sindicatos tampoco cuentan con tiempo informativo para pedir aumentos salariales, elevar sus condiciones generales de vida, denunciar las anomalías existentes en el interior de los mismos, etcétera.

Los partidos políticos tampoco gozan de suficiente espacio televisivo para fortalecer su participación en la sociedad, perfeccionar el sistema electoral, mantener contacto masivo con sus representados, difundir sus propuestas y posiciones partidistas, etc. Asimismo, los numerosos grupos indígenas fundadores desde hace milenios de nuestro territorio y cultura, todavía, hoy día, al acercarnos al final del siglo xx, no tienen ningún espacio en la televisión para expresar sus necesidades, dolor y tristeza generados desde hace 500 años con la conquista española.

Los movimientos ecologistas, no obstante que actualmente vivimos una fase de colapso ambiental en el Valle de México y el resto del país por la profunda relación destructiva que mantenemos con la naturaleza, no cuenta con ningún espacio en las redes nacionales de televisión para difundir su labor en pro de la defensa de la vida. Los sectores magisteriales, no obstante que sobre ellos descansa la formación de la población a través de la acción educativa, tampoco cuentan con espacios en los medios audiovisuales para contrarrestar la acción deformante de la cultura parasitaria que ha creado la sociedad de consumo y fortalecer con ello el proyecto educativo de la escuela nacional.

Otras células básicas como son los productores agropecuarios, los transportistas, los grupos de amas de casas, las asociaciones de padres de familia, los grupos de colonos, los estudiantes y los profesionistas, entre otros, tampoco disponen de espacios en las pantallas para plantear y discutir sus problemáticas particulares.

En este sentido, pensamos que debido a que no se ha permitido la participación de la mayoría de los sectores en la televisión, tanto pública como privada, ésta continúa desvinculada del análisis sistemático de los grandes obstáculos que impiden nuestro desarrollo nacional y de la difusión constante de las posibles alternativas de solución para cada rama de nuestro crecimiento interno. Por ello, podemos decir que la televisión sigue funcionando como cerebro colectivo divorciado de las necesidades de nuestro cuerpo social, porque mientras vivimos cotidianamente una profunda crisis socioeconómica que está por convertirse en severo conflicto político, la televisión nos orienta a pensar, prioritariamente, en el triple eje cultural del consumo, los deportes y las ideologías del espectáculo, y sólo ocasionalmente nos conduce a reflexionar y sentir los problemas centrales de nuestra sociedad. En una idea, la problemática nacional no pasa sustantivamente por la televisión, lo cual ha provocado la existencia de un modelo de funcionamiento esquizofrénico entre lo que difunde e inculca la programación televisiva

y las necesidades o realidades que viven cotidianamente los grupos mayoritarios de la sociedad mexicana.

De esta forma, podemos afirmar que, como en un acto de magia que se lleva a cabo ante los ojos de todos y el estupor de unos cuantos, desde hace tres décadas a la fecha la televisión continúa realizando la hazaña verdaderamente fantástica de ocultarle a los mexicanos su país.

Frente a este panorama, consideramos necesario remarcar que ante el proceso de desmembramiento agudo que vive nuestro país, la televisión no debe seguir funcionando con los esquemas de relativa estabilidad social de hace 40 años. Hoy tenemos que pensar cómo la televisión y otros medios de comunicación colectiva nos pueden ayudar a dar un salto mental cualitativo de 50 años hacia delante que nos permita madurar como sociedad y nos ahorre los enfrentamientos, los sufrimientos, las luchas, el autoritarismo, el individualismo y la represión que se vislumbra para las próximas décadas de la historia de México. Por ello, es inaplazable que la televisión nacional dé respuestas ante los grandes conflictos del país.

Sabemos que lograr la transformación mental del país frente a nuestros grandes conflictos de desarrollo a través de las televisoras del país es una empresa desafiante. Reconocemos que existen grandes inercias culturales que se oponen a la evolución de nuestra conciencia colectiva. Entendemos que abundan múltiples intereses económicos y políticos que obstruyen esta misión. Comprendemos que nuestro sistema económico nos impone límites mentales, fijados, en muchos casos, por acuerdos monetarios internacionales, etc. Pero también advertimos que por poco que se pueda avanzar en esta línea, es preferible trabajar en ella que seguir permitiendo que la televisión frustre nuestra evolución humana a través de las permanentes trampas de valores que producen los ciclos ideológicos del desperdicio cultural. Hay que subrayar que la sociedad mexicana está plena de tremenda energía acumulada, pero fragmentada, porque requiere que sea canalizada a través de proyectos culturales y políticos para devolverla a la sociedad y dar nuevos pasos históricos que nos permitan superar como nación.

Por ello, pensamos que colaborar ahora, desde la televisión y otros medios de comunicación, a descontaminar la atmósfera, a descentralizar la población nacional, a regenerar el ciclo ecológico, a racionalizar el uso de los recursos no renovables, a incrementar la producción de alimentos, a reducir la tasa de natalidad, a respetar la vida animal, a elevar los mínimos de bienestar social, a generar empleos para la juventud, en

fin, al desarrollo de la sociedad, no es romanticismo ni mesianismo ni voluntarismo político, sino exigencia elemental para nuestra sobrevivencia humana. Si no actuamos ahora a través de la televisión transformando nuestras mentalidades para estar más conscientes de nuestros problemas nacionales y de las alternativas de solución como país, para el nuevo milenio heredaremos una sociedad enormemente más inhumana e inhabitable que la que ahora enfrentamos. Hoy la televisión pública tiene que dar salidas a la nación.

La gran ausencia política en la actual gestión gubernamental y en las anteriores ha sido no planificar el uso de los medios de comunicación, y en especial de la televisión, para impulsar el desarrollo de nuestra nación. Ello significa que el problema de la transformación comunicativa del país es una realidad más decisiva que la del pago de la monumental deuda externa, porque lo que se produce a través de su modificación, en última instancia, es la liberación de la conciencia de los seres humanos que mueve los órdenes establecidos por el poder. Una vez más, se confirma que la clase gobernante tiene mucho miedo al despertar de la conciencia de los nuevos grupos sociales. Es decir, le tiene pánico a la libertad de los hombres.

En los tiempos de transición democrática que ahora vivimos en el México de finales del siglo xx, resulta estratégico rescatar y ampliar los pocos espacios que se han dedicado a la difusión y construcción de valores democráticos y de formación de una cultura cívica nacional, vía los medios de comunicación de masas, y proponer alternativas culturales para impulsar la edificación de una cultura cívico-democrática.

Pensamos que con la consideración y aplicación de estas políticas, y otras más, se podrá colaborar a producir contextos más humanos que los que ahora existen en el país, ya que de no hacerlo, para el próximo siglo tendremos en México regiones económicas más interrelacionadas con la globalización, con más máquinas inteligentes, con mayores inversiones extranjeras, con más centros de información, con mayor incorporación de nuestra economía a los procesos de globalización, con más edificios modernos, con más automóviles, con más supercarreteras, pero también tendremos en nuestra República conglomerados de comunidades humanas más destruidas que las que ahora conocemos, debido a la ausencia de una cultura cívico-democrática.

Por ello, pensamos que colaborar ahora desde los medios de comunicación y otras infraestructuras culturales a crear una base cultural de valores democráticos, ciudadanos y de cultura cívica, no es romantis-

mo ni mesianismo ni voluntarismo políticos, sino que es exigencia elemental para nuestra sobrevivencia humana como nación plural.

En síntesis, podemos decir que si en el presente sexenio gubernamental no se diseñan políticas de comunicación para televisoras nacionales que tomen en cuenta los principales conflictos que obstaculizan el desarrollo de los diferentes grupos sociales del país, se mantendrá la profunda contradicción entre la cultura nacional y el proyecto de desarrollo global que se ha registrado en las últimas décadas. Cada uno se disparará por senderos distintos, la cabeza social avanzará por un lado y el cuerpo por otro, aumentando rápidamente, con ello, la descomposición de la sociedad.

No podemos olvidar que la superación de la crisis nacional que nos enmarca requiere de la producción de un nuevo eje cultural que gire alrededor de la renovación de los medios de comunicación nacionales, especialmente de la televisión.

MENSAJE DE CLAUSURA

Durante tres días nos hemos reunido a reflexionar sobre un tema de crucial importancia para nuestro país: la educación cívica como medio para afianzar una cultura política democrática que contribuya al proceso de cambio político.

Las instituciones que convocamos a este Foro estamos convencidas de que ha sido importante por tres razones:

- En primer lugar, porque es el resultado de la conjunción de esfuerzos de muy diversas instituciones públicas, gubernamentales y organizaciones civiles por atraer la atención a éste que debiera ser un punto crucial de la agenda nacional: la formación ciudadana. Creemos que esta conjunción es, en sí misma, reveladora de la buena disposición a sumar esfuerzos en favor de una tarea que trasciende filiaciones y partidismos, y que debe ser compromiso de sociedad y Estado.
- En segundo lugar, por el enfoque que inspira a este Foro: no nos interesa sólo la reflexión teórico-conceptual, de suyo importante, sino ir más allá, buscando respuestas en el terreno metodológico y práctico que, a la vez, nos permitan abrir caminos de acción conjunta.
- En tercer lugar, el Foro ha sido importante porque convocó a un auditorio no sólo muy numeroso, sino también atento, conocedor y comprometido con la educación cívica, que tuvo la oportunidad tanto de actualizarse como de exponer e intercambiar experiencias en la materia que enriquecieron al conjunto de los asistentes.

A lo largo de estos tres días de trabajo pudimos escuchar planteamientos diversos, reveladores de la pluralidad de enfoques, y que abar-

caron las distintas dimensiones involucradas en el desafío de formar ciudadanos participativos desde la familia, la escuela, las organizaciones ciudadanas y los medios de comunicación masiva. Todas estas reflexiones nos dejan un invaluable acervo que nos daremos de inmediato a la tarea de sistematizar y difundir a través de distintos medios.

Esto último es importante porque el Foro fue concebido no como un evento aislado sino como momento de un proceso más amplio. El Foro, como bien se dijo en el acto inaugural, es el resultado de muchos meses de trabajo de nuestras instituciones, y nuestro interés es que tenga una clara proyección hacia el futuro.

Una primera traducción práctica es la organización de una serie de talleres de formación y capacitación de educadores cívicos, que comenzarán en breve y que se prolongarán hasta los primeros meses del próximo año. Nuestra idea es que estos talleres, la mayoría de los cuales se realizarán en la ciudad de México, pronto se puedan llevar a cabo en diversos estados de la República.

Tenemos en mente emprender muchas tareas más en el ámbito de la formación de los ciudadanos que participen en la vida política y que se involucren en los desafíos y problemas de su comunidad. Nuestro propósito más importante es lograr una vinculación entre las organizaciones y personas que participaron en este Foro y otras que comparten esta misma inquietud. Volveremos a realizar otras convocatorias para darle continuidad a la reflexión y a la instrumentación de actividades que nos ayuden a profundizar en la búsqueda conceptual, a desarrollar nuevas metodologías y técnicas en la materia y a generar programas innovadores, incluyentes y eficaces de educación cívica que en verdad contribuyan a afianzar la construcción de la democracia en México.

Causa Ciudadana, APN; Secretaría de Educación de Jalisco; Secretaría de Educación, Salud y Desarrollo Social del Gobierno del Distrito Federal; Gobierno del Estado de México; Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior; Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano; Centro de Estudios Educativos; Asociación Mexicana para las Naciones Unidas; Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez; Instituto para la Promoción de la Cultura Cívica, A.C.; Foro de Apoyo Mutuo; Fundación de Apoyo a la Infancia e Instituto Federal Electoral.

SOBRE LOS AUTORES

Miguel Agustín Limón, licenciado en Administración de Empresas y diplomado en Administración Pública. También realizó los diplomados en Iniciativa y Creatividad, en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), y en Historia de Jalisco, impartido por la Universidad de Guadalajara y el Colegio de Jalisco. Fue asesor y coordinador de asesores en los sistemas educativos de los estados de Jalisco y Baja California. Fungió como subsecretario de la Secretaría de Educación y actualmente es Secretario de Educación del Gobierno de Estado de Jalisco.

Héctor Salinas Fuentes, licenciado en Filosofía, y licenciado y doctorado en Ciencias de la Comunicación. Actualmente se desempeña como profesor de licenciatura, posgrado y doctorado en la Universidad de Barcelona. Es investigador del Instituto de Ciencias de la Educación y miembro del Grupo de investigadores en Educación Moral (GREM) de la misma universidad.

Emilio Zebadúa, es doctor en Ciencia Política por la Universidad de Harvard. Obtuvo la licenciatura en Derecho en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y en Economía en el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM). Entre los libros que ha publicado se encuentran: *Banqueros y revolucionarios: la soberanía financiera en México*, *El gran debate: Estados Unidos en el mundo contemporáneo*, y *La política económica de México en el Congreso de la Unión (1970-1982)* [coautor]. Dentro del quehacer periodístico, ha colaborado como articulista en el periódico *La Jornada* y como columnista en la revista *Expansión*. Su libro más reciente es *Breve Historia de Chiapas* (FCE-COLMEX).

Gilberto Guervara Niebla, licenciado en Biología, hizo estudios de maestría en Ciencias en la Facultad de Ciencias de la UNAM. Es candidato a doctor por el Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Actualmente es asesor del secretario de Educación Pública y fue subsecretario de Educación Básica de la SEP en 1992. Fue director de la División de Ciencias Sociales y asesor del rector de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X). Desde 1983 a la fecha es profesor del Colegio de Pedagogía, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Es autor de cinco libros y ha participado como compilador, coautor, coordinador y coeditor en numerosas ediciones. También ha publicado múltiples ensayos en revistas y periódicos. Es director de la revista *Educación 2001* y miembro del consejo de redacción de las revistas *Reforma* y *Utopía*, *Trayectorias*, *Nexos*, *Conafe* y *Estudios Sociales* (Colegio de Sonora).

Rodolfo Ramírez Raymundo, es profesor de educación primaria, egresado de la Escuela Nacional de Maestros. Cursó la licenciatura en Sociología en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y realizó sus estudios de maestría en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Ha participado en la elaboración de los libros para el maestro de educación primaria, es miembro del consejo editorial de la revista *Cero en Conducta* y actualmente ocupa el cargo de director general de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP.

Charles N. Quigley, es director ejecutivo y fundador del *Center for Civic Education*, una corporación no lucrativa establecida en 1969 y afiliada a la Barra Estatal de California. Anteriormente fue director ejecutivo del Comité en Educación Cívica, establecido en la Universidad de California en 1965, antecedente del *Center*. Es autor de numerosas publicaciones sobre civismo, algunas de las cuales han sido elegidas para definir lo que los estudiantes deben saber en cuanto a sus derechos y obligaciones cívicos y el gobierno, no sólo a lo largo de la Unión Americana, sino inclusive en algunos países de Europa del Este. Ha participado en múltiples comisiones nacionales e internacionales y en diversos servicios, entre los que destaca su continua colaboración con CIVITAS Internacional.

Clara Jusidman, es licenciada en Economía por la UNAM. Actualmente es secretaria de Desarrollo Social del Gobierno del Distrito Federal. Ocupó el cargo de Directora Ejecutiva del Registro Federal de Electores del Instituto Federal Electoral y ha desempeñado varios cargos dentro del gobierno federal. Fue investigadora de El Colegio de México y del Banco de México y ha participado como experta para varios organismos de Naciones Unidas. Fue presidenta del consejo de administración de la revista *Este País*. Actualmente es miembro del Consejo Asesor sobre Mujeres en el Desarrollo del Banco Interamericano de Desarrollo, de la Conferencia de Mujeres Líderes de América y del Diálogo Interamericano. En México, es miembro activo de varias organizaciones ciudadanas en pro de la democracia.

Elizabeth Cordido Santana, es licenciada en Psicología Escolar y maestra en Psicología Social por la Universidad Central de Venezuela. Cursó también la carrera magisterial con especialidad en Niños con Retardo Mental y Dificultades para el Aprendizaje. Es profesora en la Universidad Central de Venezuela, en los Posgrados de Psicología del Desarrollo, Psicología Social, y Paradigmas de la Educación. Fue coordinadora del proyecto “Los ciudadanos del mañana se forman hoy” en la Escuela de Vecinos de Venezuela; investigadora adjunta en la División de Familia de FUNDACREDESA; coordinadora del Programa de Investigación y Proyectos y Directora de Investigación en la Fundación para el Desarrollo de la Educación Especial, Ministerio de Educación. Ha participado en diversas investigaciones y proyectos sociales.

Elfidio Cano, realizó estudios del doctorado en Sociología en el Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México (COLMEX). Obtuvo la Maestría en Estudios Latinoamericanos en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Obtuvo el grado académico de “Bachelor of Science”, con especialidad en Sociología, en la Universidad de Oregon, EUA. Fue director de investigación del Instituto de Investigaciones y Autoformación Política (Guatemala) y secretario general de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Ha publicado diversos artículos de análisis político y social en medios de comunicación locales e internacionales. Actualmente, es profesor de la Universidad Rafael Landívar y de la Universidad de San Carlos, ambas en la ciudad de Guatemala.

Beatriz Schmukler, es doctora en Sociología por la Universidad de Yale. Actualmente es investigadora del Instituto Mora y coordinadora del Programa de Educación para Políticas de Desarrollo, realizado conjuntamente entre ese instituto y la Universidad de California del Sur, Los Ángeles, patrocinado por el CONACYT y la OEA. Ha publicado numerosos trabajos sobre temas de género y familia en colecciones y revistas nacionales y extranjeras. En 1998 coordinó la colección *Relaciones de género y familias en transformación*, publicada por The Population Council y EDAMEX.

Bernardo Toro A., es vicepresidente de Relaciones Externas de la Fundación Social de Colombia, donde actualmente impulsa un proyecto sobre la educación para la paz, trabajando con los militares. Es investigador educativo y tiene gran experiencia en el área de políticas sociales. Fue profesor universitario en la Universidad Javeriana, en la que diseñó y operó un gran proyecto desarrollado en la escuela primaria sobre educación para la democracia.

Graham Murdock, es miembro investigador del Centro de Investigación de Comunicación de Masas de la Universidad de Leicester. Trabaja sobre la economía política de la comunicación. También es profesor e investigador del Departamento de Prensa, Medios y Comunicación de la Universidad de Estocolmo. Tiene una amplia producción bibliográfica; en México se ha publicado una compilación de sus textos bajo el título de *Organizar lo imaginario*.

Gabriel González Molina, obtuvo el grado de maestro en Ciencias Sociales en la Universidad de Leicester, Inglaterra, donde también realizó el doctorado, en el Centro de Investigación de Comunicación Masiva. Es presidente de Américas México y Americas Management Group Inc., así como presidente y fundador de la División de Gallup en América Latina. Fue jefe de investigación en el Instituto de Estudios Avanzados y catedrático de la Universidad de Las Américas, Puebla, México. Es autor de numerosos artículos y ensayos académicos que han sido publicados en América Latina, Europa y Asia y creador del *Modelo de Polarización Electoral*, el cual ha sido utilizado con éxito en varios procesos electorales estatales en México.

Enrique Sánchez Ruiz, es licenciado en Ciencias de la Comunicación por el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO),

obtuvo la maestría y el doctorado en Educación y Desarrollo en la Universidad de Stanford, EUA. Es autor, coautor y coordinador de cerca de un centenar de publicaciones, entre las que se cuentan libros, artículos especializados e informes de investigación. Fue presidente de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación (AMIC) y de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIIC). Actualmente es profesor e investigador del Departamento de Estudios de la Comunicación Social en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara. Desde 1984 es miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

Ricardo Rocha Reynaga, es licenciado en Administración de Empresas por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); no obstante, desde hace 27 años su labor profesional se ha centrado en el periodismo escrito, televisivo y radiofónico. Ha sido redactor, reportero, corresponsal de guerra, productor y conductor de programas; diseñó y condujo la revista semanal televisiva *Para Gente Grande* que se transmitió en México, Estados Unidos y Europa, así como la serie *En Vivo*, programa semanal. Recibió el Premio Nacional de Periodismo. Fue presidente de la División Radio del Grupo Televisa, desde donde crea el concepto *Detrás de la Noticia*, con emisiones en radio y televisión. En 1999 se separa del Grupo Televisa y funda su propia agencia informativa *Detrás de la Noticia*, que actualmente se transmite por Grupo ACIR a todo el país.

Ma. del Rosario Freixas Flores, es licenciada en Pedagogía por la Universidad del Valle de México, obtuvo los diplomados en Educación Familiar y en Educación a Distancia, en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Es directora de Vinculación Institucional y Desarrollo Audiovisual de la Unidad de Televisión Educativa de la Secretaría de Educación Pública. Anteriormente, trabajó en el Instituto Mexicano de Cinematografía, en la Dirección General de Centros de Capacitación de la Secretaría de Educación Pública y en el Instituto Mexicano del Petróleo. Ha impartido varios cursos y diseñado múltiples materiales de trabajo. También ha participado en congresos, seminarios y simposiums.

Claudia Fernández Cárdenas, es licenciada en Comunicación por la Universidad Iberoamericana de la ciudad de México y maestra en Perio-

dismo Internacional por la Universidad del Sur de California, Los Ángeles, Estados Unidos. Como reportera ha cubierto las áreas de finanzas, negocios, política, asuntos de interés social y reportajes de investigación. Ha realizado trabajos para diversas publicaciones en México y Estados Unidos, así como reportajes para televisión. Ha participado como ponente en varios congresos y seminarios, tanto en México como en el extranjero. Ha sido profesora invitada en la Universidad Iberoamericana, en la Universidad Nacional Autónoma de México y en la Universidad de Miami.

Ma. del Carmen de la Peza Cazares, es licenciada en Ciencias y Técnicas de la Información por la Universidad Iberoamericana y tiene el grado de doctorado en el área de Comunicación del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de Loughborough, Inglaterra. Ha desempeñado varios cargos académicos en el Departamento de Educación y Comunicación de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X). En esta misma institución, además de ser docente en la licenciatura de Ciencias de la Comunicación, tuvo a su cargo el diseño del doctorado en Ciencias Sociales, de la maestría en Comunicación y Política y de los planes y programas de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación. Ha realizado numerosos trabajos de investigación y ha participado como ponente en varios eventos especializados. Ha publicado múltiples artículos en revistas especializadas y en compilaciones.

Sarah Corona Berkin, es doctora en Comunicación por la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica. Fue profesora e investigadora titular de la Universidad Autónoma Metropolitana durante 23 años y actualmente es profesora e investigadora titular de la Universidad de Guadalajara. Es autora de varios libros y artículos sobre medios de comunicación e infancia y miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

Eric Suzán Reed, realizó la licenciatura en Derecho en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la maestría en Políticas Públicas en la Universidad de Harvard. Fue asesor del oficial mayor de la Secretaría de Educación Pública y director de Coordinación Interinstitucional y Fomento Cívico de la Secretaría de Gobernación. Es coordinador de asesores “B” en la Asesoría Política de la Presidencia de la República. Es miembro de CIVITAS, una red internacional integrada por ciudadanos de

más de 70 países preocupados por contribuir a intensificar la formación cívica ciudadana. Es miembro fundador del Instituto para la Promoción de la Cultura Cívica, A.C.

Pedro Gerardo Rodríguez Moreno, es investigador titular del Centro de Estudios Educativos, A.C. Actualmente desarrolla el marco conceptual de la línea de investigación en Formación Ciudadana.

Ma. Eugenia Luna Elizarrarás, es profesora de educación primaria, licenciada en Pedagogía y maestra en Ciencias con especialidad en Educación. Actualmente, es subdirectora del área de Civismo de la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos, de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Es investigadora de procesos de formación ciudadana en la educación básica. Entre sus publicaciones están *Los alumnos como referente básico en la organización del trabajo en el aula*, *Los maestros y la construcción del expediente cotidiano* y *Valores y trabajo escolar en el aula: el papel orientador de las valoraciones*.

Oloff Efrén Rico Galeana, estudió la licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública en la Universidad Nacional Autónoma de México (ENEP Acatlán), obteniendo el grado con la tesis *Educación Cívica y Cultura Política*. Realizó el Curso de Nivelación Pedagógica impartido por la SEP al personal docente. Es profesor e investigador integrante del cuerpo técnico-pedagógico del área de Civismo en la Dirección General de Educación Secundaria Técnica (DGEST), de la Secretaría de Educación Pública. De 1993 a la fecha ha formado parte de la Subdirección Académica de la misma DGEST, en el área de Civismo, proporcionando cursos y asesoría a nivel nacional a maestros de la especialidad.

Silvia Lourdes Conde Flores, estudió la licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Autónoma del Noreste, en Torreón, Coah., y la maestría en Ciencias con especialidad en Educación, en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Colaboró en la Comisión Nacional de Derechos Humanos y fue consultora de la Secretaría de Educación del Distrito Federal y de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP. Participó en el diseño de la especialidad de Educación para la Paz y los Derechos Humanos desarrollada en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Ha impartido múltiples confe-

rencias, talleres y módulos relacionados con este tema. Asimismo, cuenta con varias publicaciones de carácter teórico y metodológico que versan sobre la educación en derechos humanos, la gestión escolar democrática y la educación en valores.

Alfonso Solís González, cursó los estudios de profesor de educación primaria en la Escuela Normal de Maestros, es licenciado en Educación Especial por la Escuela Normal de Especialización y en Educación Básica por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Participó en el proyecto de “Reformulación Integral de Planes y Programas de Educación Básica” para el diseño de los programas de la asignatura de Civismo. Fue asesor de Psicopedagogía en la UPN, asesor en los Centros de Maestros y coordinador del Proyecto PALEM-PRONALEES en la Dirección de Educación Primaria No. 2. Actualmente es jefe del departamento del área de Civismo en la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos, perteneciente a la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP.

Silvia Ayala Rubio, es maestra en Historia y en Sociología por la Universidad de Guadalajara; actualmente es candidata a doctora en Educación. Es coordinadora de la maestría en Investigación en Ciencias de la Educación, en el Departamento de Estudios en Educación de esa misma universidad y asesora en la Unidad Guadalajara de la Universidad Pedagógica Nacional. Articulista en diversas revistas nacionales, y entre sus investigaciones más destacadas están *Estado y formación de profesores*, publicada por el gobierno del estado de Jalisco, y *La enseñanza de las Ciencias Sociales. Un estudio desde el aula*, publicada por la Universidad de Guadalajara. En 1993 fue ganadora del Concurso Nacional del Libro de Texto Gratuito (quinto grado de Historia).

Ana Corina Fernández Alatorre, es licenciada en Psicología Social y maestra en Pedagogía, ambos grados por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Cursó estudios de posgrado en Psicología Social y Psicología General (enfoque materialista dialéctico) en la Universidad Autónoma de Nicaragua. Ha sido docente en diversas universidades nacionales y de Centroamérica. Ha publicado diversos artículos en revistas especializadas y dos libros de texto para la enseñanza del civismo. Elaboró las secuencias didácticas para la enseñanza de la historia y el civismo para maestros de educación primaria. Ha realizado numerosas investigaciones y ha participado como ponente y conferenciante en di-

versos foros, congresos y programas de radio. Actualmente es profesora e investigadora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional, (UPN).

Benilde García Cabrero, cursó la licenciatura en Psicología y la maestría en Psicología Educativa en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Realizó estudios de doctorado en la Universidad de McGill, en Montreal, Canadá. Actualmente desarrolla su proyecto de tesis dentro del programa de doctorado de la Facultad de Psicología de la UNAM. Ha tenido estancias académicas en: Educational Testing Service, Princeton, N.J., en la Universidad de California, Santa Bárbara, y en la Universidad de McGill. Como investigadora, ha orientado sus trabajos principalmente en las áreas de diseño y evaluación de programas educativos, análisis de la práctica educativa y diseño de programas e instrumentos de evaluación basados en la computadora. Actualmente es profesora de tiempo completo en la división de Estudios de Posgrado del Departamento de Psicología Educativa de la UNAM.

Olga Bustos Romero, es licenciada en Psicología y doctora en Psicología Social por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Obtuvo el grado de maestra en Psicología Educativa en la Universidad de Pittsburgh, Pennsylvania, EUA. Actualmente es profesora de tiempo completo y coordinadora del área de Psicología Social y del Centro de Estudios de la Mujer, en la Facultad de Psicología de la UNAM. Fue cofundadora y docente de la maestría en Psicología con Orientación en Género en la Universidad de Las Américas. Fue investigadora visitante en el Centro de Estudios México-Estados Unidos, en la Universidad de California, San Diego, y por invitación de la ONU y de la Universidad de Harvard formó parte del grupo de expertas sobre “Género y Medios de Comunicación”. Es autora de más de 40 artículos publicados en revistas académicas a nivel nacional e internacional, además de ser coautora de tres libros. Desde marzo de 1999 a la fecha, es presidenta de la Federación Mexicana de Universitarias, A.C. (FEMU).

Ma. de los Ángeles Alba Olvera, es profesora de educación primaria y licenciada en Educación, con especialidad en Investigación. Fue coordinadora del Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos en la Universidad de Aguascalientes, y actualmente es coordinadora de la Comisión de Educación para la Paz y los Derechos Humanos en la

Asociación Mexicana para las Naciones Unidas A.C. (AMNU), donde continúa impulsando la creación de nuevos grupos en distintos lugares de la República Mexicana, a los que se brinda asesoría y capacitación en este campo de la formación de docentes para la educación para la paz y los derechos humanos.

Rosalía Winocur Iparraguirre, profesora e investigadora en la licenciatura de Comunicación Social de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X). Maestra en Ciencias Sociales en la FLACSO y candidata a doctora en Ciencias Antropológicas en la UAM-X. Ha dirigido diversas investigaciones sobre cultura política y medios de comunicación financiadas por distintos organismos públicos y privados. Entre sus últimas publicaciones se encuentran: *Culturas políticas a fin de siglo*; *Enfoques metodológicos para el estudio de la cultura política en México*, y “Radio y ciudadanos, usos privados de una voz pública”, en García Canclini, Nestor, *Cultura y Comunicación en la Ciudad de México*.

Yolanda Corona Caraveo, es profesora e investigadora en el Departamento de Educación y Comunicación de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X). Psicóloga educativa con maestría en Filosofía, su área de trabajo ha sido la construcción del conocimiento en la infancia. Actualmente es coordinadora del área de Infancia y Política del Programa de Formación de Investigación y Documentación sobre la infancia en esa Universidad. Ha publicado, entre otros, los siguientes artículos: “La noción del trabajo doméstico en los niños”, “La noción de los derechos de la comunidad en niños tepoztecos a la luz del contexto mítico religioso”, “Los derechos humanos de la infancia y la adolescencia”, “Infancia y política”, “Participación infantil en un movimiento de resistencia”.

Carlos Pérez y Zavala, es profesor e investigador del departamento de Educación y Comunicación de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X). Psicólogo social y maestro en Sociología. Su área de trabajo ha sido el estudio de las culturas políticas en la sociedad mexicana y ha publicado, entre otros, los siguientes artículos: “Los caminos empedrados hacia la modernidad”, “La construcción de culturas políticas en la sociedad mexicana de nuestros días”, “Sembrar nuevas culturas políticas”. En colaboración con Yolanda Corona Caraveo ha publicado *Culturas políticas y percepciones ambientales, Resonancias*

mítico religiosas de un movimiento de resistencia y Culturas políticas locales y procesos globales.

Edmundo Salas Garza, maestro en Economía por el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE). Profesor del departamento de Economía de la UAM-Azcapotzalco. Subdirector de Desarrollo Económico e Infraestructura del Instituto Nacional Indigenista (INI) y delegado de este mismo instituto en el estado de Chiapas. Director de Inspección y Vigilancia de la Dirección General de Servicios Migratorios y director de Investigación y Seguridad Nacional, ambos dentro de la Secretaría de Gobernación. Director general de Financiamiento para el Desarrollo Urbano de Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL). Coordinador general de representaciones de la SEP en las entidades federativas. Actualmente es director general del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

Miguel Ortega Vela, es sociólogo por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Fue coordinador nacional del Servicio Paz y Justicia, en México, D.F., donde fue responsable del área de Educación, y coordinador de talleres sobre no-violencia, derechos humanos y resolución de conflictos. Actualmente es coordinador de Educación Ciudadana del Movimiento Ciudadano por la Democracia.

Patricia Schurmann Andrade, cursó la licenciatura en Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y actualmente cursa la maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación en la Universidad Iberoamericana. Desde 1992 es investigadora del Centro de Estudios Educativos, A.C. (CEE). Ha sido ponente en varios foros y es autora y coautora de diversos artículos sobre educación.

Teresa González Luna Corvera, es licenciada en Ciencias de la Comunicación por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Estudió el posgrado en Innovación Educativa en el mismo instituto. Es coordinadora general de la Escuela de Aprender, A.C., institución privada de educación preescolar y primaria. Miembro fundadora del Centro de Estudios de Género de la Universidad de Guadalajara e investigadora del mismo, responsable de la línea de investigación sobre género, educación y cultura. Es consejera electoral suplente del Consejo Electoral del Estado de Jalisco (1997-2001) y, en el marco del proceso

electoral estatal de 1997, fue la coordinadora del Programa de Elecciones Infantiles y Juveniles que se organizó desde ese mismo organismo.

Julia Pérez Cervera, realizó en Madrid estudios magisteriales (profesora de Educación Básica), en la Escuela Normal Santa María, el diplomado en Derecho, en la UNED, y el diplomado en Teología en el Instituto de Investigaciones Teológicas, donde obtuvo la maestría en Género y Desarrollo. Su formación incluye el curso “Train the Trainers”, impartido por la Universidad de Indiana, EUA. Durante varios años estuvo dedicada a la docencia y desde 1992 participa en México con el Grupo de Educación Popular con Mujeres A.C., donde desarrolla diversas actividades de investigación, educación y elaboración de proyectos educativos, así como otros temas relacionados con los derechos de las personas y la legislación.

Teresa Lanzagorta, es licenciada en Sociología por la Universidad Iberoamericana y en Teología por la Universidad Urbaniana, de Roma. Fue secretaria ejecutiva de la Comisión Episcopal Mexicana de Pastoral Juvenil, miembro de la Coordinación Latinoamericana de Pastoral Juvenil, miembro del equipo de la Casa de la Juventud de Bogotá, directora del Centro Juvenil Promoción Integral, A.C., fundadora y coordinadora general de Servicios de Capacitación a Asesores de Juventud, y fundadora y coordinadora de la Red de Preparatorias por la Acción Social.

Guadalupe Gámez García, es licenciada en Economía por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Realizó estudios de Medicina Social en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), y sobre Administración de Hospitales en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y en la Asociación Mexicana de Hospitales. Participó en el Taller de Entrenamiento a Capacitadores para el Desarrollo de Proyectos con Perspectiva de Género, organizado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF).

Mario Diazmercado O., tiene estudios de licenciatura en Letras Españolas con especialidad en Arte Dramático, por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ha sido conductor y entrevistador en diversos programas de radio y televisión, asesor en emisoras de radio y sistemas de comunicación estatal y ponente en distintos foros, así como

autor de artículos en medios impresos. Ha sido profesor en la UNAM, en la Universidad Iberoamericana y en la Universidad Americana de Acapulco. Participó en la administración pública como director de radio de Productora Nacional de Radio y Televisión (PRONART). Ha sido también coordinador de producción en Radio Educación. Recibió el Premio Nacional de Periodismo Luis Spota en 1997. Actualmente es conductor del programa Voces de la Democracia del Instituto Federal Electoral, en Radio UNAM, y presidente del organismo Comunicadores por la Democracia.

Hilda García Villa, estudió la licenciatura en Comunicación en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la licenciatura en Historia en la Universidad Iberoamericana y la maestría en Ciencia Política en la UNAM. Es docente en diversas instituciones académicas del país y pertenece al Instituto para la Promoción de la Cultura Cívica. Es directora de Editorial de Mexis, trabaja en el área de contenidos de Infoaces, S.A. de C.V., y es jefa de información en Productora y Comercializadora de Televisión. Colabora en la revista mexicana *Observador Internacional* como subdirectora de información, y en 1993 ingresó al periódico *Reforma* como editora de la Sección Internacional y coordinadora de los corresponsales extranjeros. Entre sus trabajos más destacados están las coberturas internacionales de las Elecciones en Estados Unidos (1996) y la visita de Juan Pablo II a Cuba (1998).

José Antonio Meyer Rodríguez, estudió la licenciatura en Ciencias de la Comunicación en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el posgrado en Cooperación Cultural Iberoamericana en la Universidad de Barcelona y la maestría en Relaciones Internacionales en la Universidad de Las Américas de Puebla. Actualmente es candidato al doctorado en Ciencias de la Información por la Universidad de La Laguna, Tenerife, España. Ha realizado cursos de investigación en comunicación, desarrollo institucional, comunicación educativa y comunicación institucional. Su experiencia profesional se centra en los campos de la comunicación cultural, la comunicación educativa, la comunicación y el desarrollo y la comunicación institucional. Ha participado en la Comisión de Medios Educativos y Culturales de la SEP, en la Conferencia Mundial de Políticas Culturales de la UNESCO, en diversos encuentros de la Red de Radiodifusoras y Televisoras Públicas, Educativas y Culturales, así como en reuniones de extensión cultural y difusión de los servicios de la ANUIES, entre otras

actividades. En el ámbito de la docencia y la investigación, ha colaborado en la UNAM, la Universidad del Tepeyac, la Universidad Iberoamericana y en la Universidad de Las Américas-Puebla. Actualmente es director de Promoción y Comunicación de la Fundación Universidad de Las Américas-Puebla.

Jorge Meléndez Preciado, periodista, ha trabajado en diferentes medios radiofónicos (XEDF y Estéreo Cien), televisivos (canales 11 y 13) e impresos (*Excélsior* y *El Nacional*). Actualmente es columnista en los periódicos *El Financiero* y *El Universal*, colabora además en NOTIMEX y en la revista *Visión*. Conduce programas en Radio Educación y en el IMER (XEB). Fue presidente de la Unión de Periodistas Democráticos (UPD) y es miembro de diversas organizaciones como el Consejo Consultivo de la Fraternidad de Reporteros, la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación y Comunicadores por la Democracia, entre otras. Es profesor de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM y del diplomado en Periodismo de la Universidad Iberoamericana. Ha sido dirigente del Partido Comunista Mexicano, diputado federal en la LI Legislatura y asesor del EZLN. Premio “Agustín González Escopeta” del XXI Certamen Nacional del Club de Periodistas de México, A.C.

Margarita Argott Cisneros, realizó estudios de licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Fue impulsora y coordinadora del programa de radio “Dejemos de ser pacientes”, el cual se transmite por Radio Educación. Representante en México de la Red de Mujeres de la Asociación Mundial de Radios Comunitarias (AMARC) y capacitadora, por la red, en género y radio. Organizadora de campañas radiofónicas latinoamericanas y mundiales sobre la participación y derechos de la mujer. Fue directiva y coordinadora del área de Difusión y Comunicación de Salud Integral para la Mujer, SIPAM, donde actualmente es coordinadora del área de Ciudadanía y Mujeres. Integrante y fundadora de Ciudadanas en Movimiento por la Democracia.

Alicia Bustamante Rodríguez, estudió la licenciatura en Periodismo y Comunicación Colectiva en la Universidad Nacional Autónoma de México (ENEP-Acatlán). Actualmente es responsable del área de Comunicación y Difusión del Movimiento Ciudadano por la Democracia. Fue reportera y redactora para el Partido de la Revolución Democrática (PRD)

en la cobertura de la campaña a la jefatura del gobierno del Distrito Federal y actividades de la dirigencia del PRD en el Distrito Federal. Fue editora de información nacional en la Agencia Mexicana de Noticias NOTIMEX, reportera y redactora en el suplemento dominical "Recreo" del periódico *La Prensa*, reportera en la sección de ciudad en el periódico *El Universal Gráfico*. En 1992-93 se desempeñó como coordinadora de asesores de la delegación política Miguel Hidalgo del Distrito Federal, y fue asesora de información periodística y análisis.

Norma Abigail Valdelamar Lara, estudió Periodismo y Comunicación Colectiva en la Universidad Nacional Autónoma de México (ENEP-Acatlán). Se ha desempeñado como coordinadora del Área de Comunicación e Investigación del Movimiento Ciudadano por la Democracia; reportera del programa "Yo Ciudadano... el poder de la gente" en Radiorama; colaboradora del programa "Chiapas, expediente abierto" en Radio UNAM y del programa "Magazine Juvenil" en Radio 13 y redactora en las agencias de noticias UPI y NOTIMEX.

Miguel Ángel Sánchez de Armas, realizó estudios de Lengua y Literatura Hispánicas en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Es profesor de Diseño y Análisis de la Comunicación y de Análisis Político en la Universidad Iberoamericana. Ha impartido cursos y seminarios y participado en congresos de comunicación en universidades nacionales y del extranjero; ha publicado en libros colectivos y revistas especializadas. Ejerce el periodismo desde 1968; en medios impresos ha sido reportero, articulista, columnista, subdirector y director; en radio y televisión se ha desempeñado como director y conductor de emisiones informativas y programas especializados. Ha tenido a su cargo unidades de comunicación públicas y privadas. Actualmente es el presidente de la Fundación Manuel Buendía A.C. Pertenece a las asociaciones Mexicana y Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación y a la Federación Latinoamericana de Periodistas. Por su trayectoria periodística fue incluido en el Diccionario Enciclopédico de México. Es integrante de la Comisión para la Protección de Periodistas de la Academia Mexicana de Derechos Humanos. Fue consejero electoral propietario durante el proceso electoral de 1996 en el D.F. Actualmente es director general del organismo público descentralizado Radiotelevisión de Veracruz. y presidente (2000-2002) de la Red Nacional de Radiodifusoras y Televisoras Educativas y Culturales, A.C.

Javier Esteinou Madrid, es doctor en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México. Realizó la maestría en Sociología y la licenciatura en Ciencias y Técnicas de la Información en la Universidad Iberoamericana. También realizó estudios de Filosofía en el Instituto Superior de Estudios Filosóficos. Es autor de nueve libros, todos ellos sobre medios de comunicación. Es coautor de un gran número de libros especializados en comunicación e información, así como de artículos especializados. Ha participado en conferencias sobre cultura, comunicación y desarrollo en México y otros países. Entre los cargos que ha ocupado se encuentran: vicepresidente y fundador de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación (AMIC), miembro del Comité Ejecutivo del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación de las Ciencias de la Comunicación (CONEICC), miembro del Sistema Nacional de Investigadores SEP-CONACYT, vicepresidente de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIC), y miembro del Comité Directivo de la Federación de Facultades de Comunicación en América Latina (FELAFACE).

DIRECTORIO DE ORGANIZACIONES E INSTITUCIONES CONVOCANTES

NOMBRE DE LA ORGANIZACIÓN O INSTITUCIÓN	DIRECCIÓN	TELÉFONO Y FAX	CORREO ELECTRÓNICO
Asociación Mexicana para las Naciones Unidas	Guillain núm. 11, Depto. 7 Col. Mixcoac, Del. B. Juárez, México, D.F.	Tel. 5563-9987 Fax. 5611-7382	No tiene
Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. ANUIES	Tenayuca núm. 200 Col. Santa Cruz Atoyac, C.P. 03310, Del. B. Juárez, México, D.F.	Tel. 5420-4901 Fax. 5604-4263	irubio@anuies.mx
Causa Ciudadana, A.P.N.	Av. Del Parque núm. 18 Col. Campestre San Ángel, C.P. 01040, Del. Álvaro Obregón, México, D.F.	Tel./Fax. 5661-6307 Tel./Fax. 5661-6320	causaapn@data.net. mx
Centro de Estudios Educativos	Av. Revolución núm. 1291 Col. San Ángel Tlacopac, Del. Álvaro Obregón, México, D.F.	Tel. 5593-5977 Fax. 5651-6374	ceemexico@compuserve.com.mx
Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez	Aniceto Ortega núm. 647 Col. Del Valle, C.P. 03100, Del. B. Juárez, México, D.F.	Tels. 5559-0441 5575-3668	mlinares@laneta.apc.org
Foro de Apoyo Mutuo	Xochicalco núm. 510 Col. Narvarte, C.P. 03600, Del. B. Juárez, México, D.F.	Tels. 5559-14-40 5559-8485 Fax. 5559-7641	fam@laneta.apc.org.mx

NOMBRE DE LA ORGANIZACIÓN O INSTITUCIÓN	DIRECCIÓN	TELÉFONO Y FAX	CORREO ELECTRÓNICO
Fundación de Apoyo a la Infancia	Sur núm.75-A núm. 4339 Col. Viaducto Piedad, C.P. 08200, México, D.F.	Tel. 5538-4209	allan@netservice.com.mx.
Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano	Mier y Pesado núm. 200 Col. Del Valle, C.P. 03100, Del. B. Juárez, México, D.F.	Tels. 5669-4600 5523-7766 Fax. 5523-7500	fundsnte@servidor.unam.mx
Gobierno del Estado de México, a través de la Secretaría General de Gobierno	Pedro Ascencio Norte núm. 102 Col. La Merced y Alameda, C.P. 50080, Toluca, Edo. de México.	Tel. (01-72) Fax. 14-71-79	gemdgdg@mail. edomex. gb.mx
Instituto Federal Electoral	Viaducto Tlalpan núm. 100 Col. Arenal Tepepan, C.P. 14600, México D.F.	Tel. 5655-1044 Fax. 5655-1340	ilgtrez@ife.org.mx
Instituto para la Promoción de la Cultura Cívica	Av. Constituyentes núm. 161 Col. San Miguel Chapultepec, C.P. 11850, Del. Miguel Hidalgo, México, D.F.	Tel. 5277-1791 5273-3125 Fax. 5272-0068	esuzan@presidencia. gob.mx
Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Jalisco	Av. Prolongación Alcalde núm. 1351, Edif. C., 1er. Piso, C.P. 44280, Col. Miraflores, Guadalajara, Jalisco.	(01-3) 853-48-05 853-47-80	Ibarba@gobierno.jalisco.gob.mx
Secretaría de Desarrollo Social del Gobierno del Distrito Federal	Plaza de la Constitución núm. 1, 3er. Piso, Col. Centro, C.P. 06068, Del. Cuauhtémo, México, D.F.	Tels. 5522-6831 5542-03-77 Fax. 5522-6046	coorases@spin.com.mx

Foro de educación cívica y cultura política democrática
se terminó de imprimir en la ciudad de México
en el mes de abril de 2000.

Composición tipográfica y formación:
Grupo Edición, S.A. de C.V.

La edición consta de 1,000 ejemplares
y estuvo al cuidado de la
Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral
y Educación Cívica del
INSTITUTO FEDERAL ELECTORAL

