

Decisio

SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

Educación ciudadana / Editora invitada: Arlés Caruso Larrainci

- | | | |
|----|--|--|
| 2 | <i>Carta del editor</i> | |
| 3 | Reflexiones acerca de la educación ciudadana: una mirada desde América Latina
<i>Arlés Caruso Larrainci/Uruguay</i> | |
| 9 | Participación ciudadana y educación
<i>Rosa María Torres/Ecuador</i> | |
| 15 | Género y educación ciudadana: reflexiones sobre los retos para la educación democrática
<i>Luz Maceira Ochoa/México</i> | |
| 21 | La educación ciudadana centrada en el desarrollo de competencias cívicas y éticas
<i>Silvia L. Conde/México</i> | |
| 26 | Juventud, democracia y educación ciudadana
<i>Raúl Leis R./Panamá</i> | |
| 30 | Educación para la participación ciudadana en el espacio local: una experiencia en Michoacán
<i>María Arcelia González Butrón/México</i> | |
| 36 | Educación para el ejercicio del voto: un nuevo enfoque en la gestión de las políticas de educación cívica
<i>Gabriel de la Paz/México</i> | |
| 41 | La revolución silenciosa. La segunda generación de presupuestos participativos: la educación ciudadana puesta a prueba
<i>Alain Santandreu/Perú</i> | |
| 46 | La formación en y para la convivencia democrática
<i>Haydeé Vélez Andrade/México</i> | |
| 51 | La trayectoria ciudadana y su papel en las concepciones docentes sobre la formación cívica y ética: algunos hallazgos
<i>Leticia G. Landeros Aguirre/México</i> | |
| 57 | <i>Abstracts</i> | |
| 61 | <i>Testimonios</i> | |
| 63 | <i>Acerca de los autores</i> | |
| 65 | <i>Reseñas bibliográficas</i> | |
| 68 | <i>Eventos</i> | |
| 71 | <i>¿Ahora qué..?</i> | |

Decisio

MAYO-AGOSTO 2007

NÚMERO 17

Editor general

JM GUTIÉRREZ-VÁZQUEZ

Editora invitada

ARLÉS CARUSO LARRAINCI

Editora adjunta

CECILIA FERNÁNDEZ

Editora asistente

ESPERANZA MAYO

Formación y pre-prensa

FRANCISCO JAVIER GAIJÁN CASTILLO

Diseño

VALENTÍN JUÁREZ

Diseño de la versión digital

DAVID SERVÍN

VERÓNICA MESA

ARIEL DA SILVA

Investigación de arte

JM GUTIÉRREZ-VÁZQUEZ

Fotografía

ARCHIVO INSTITUTO FEDERAL ELECTORAL, CARLOS BLANCO,
ERIC SÁNCHEZ VÁZQUEZ Y NERTLI ROJAS IGLESIAS

Diseño de portada

ROSA ANA PÉREZ

Consejo editorial

Rosana Martinelli

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS

Sylvia Schmelkes

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA, MÉXICO

Ana Deltoro

CONSULTORA INDEPENDIENTE, MÉXICO

Raúl Leis

CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE AMÉRICA LATINA

Jorge Osorio

FONDO DE LAS AMÉRICAS, CHILE

Iván Barreto Gelles

ASOCIACIÓN DE PEDAGOGOS DE CUBA

Oficinas editoriales

AV. LÁZARO CÁRDENAS 525 * COL. REVOLUCIÓN * C.P. 61609

PÁTZCUARO, MICHUACÁN, MÉXICO

TEL.: (00 52) 434 34 2 81 39

VERSIÓN DIGITAL: <http://decisio.crefal.edu.mx>

Distribución y suscripciones

GABRIELA ARÉVALO

garevalo@crefal.edu.mx

Si usted está interesado en participar como corresponsal o promotor de la revista, o desea hacer un comentario, por favor escribanos: jmgv@crefal.edu.mx, emayo@crefal.edu.mx, cfernandez@crefal.edu.mx

*

Precio por ejemplar: \$ 40.00, US \$ 4.00

www.crefal.edu.mx

ISSN 1665-7446

Decisio SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS. Revista cuatrimestral, mayo-agosto 2007. Editor responsable: Humberto Salazar Herrera. Número de Certificado de Reserva otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor: 04-2002-070317064500-102. Número de Certificado de Licitud de Título: 12153. Número de Certificado de Licitud de Contenido: 8806. Domicilio de la publicación: Lázaro Cárdenas 525, Quinta Eréndira, Col. Revolución. Pátzcuaro, Mich., CP 61609.

Impreso en México

Carta del editor

Durante la segunda mitad del siglo pasado, la mayor parte de la población latinoamericana vivió cimbrada por el reclamo del ejercicio pleno de los derechos humanos civiles y políticos. La lucha ciudadana por la democratización de las relaciones entre sociedad y Estado caracterizaron por lo menos tres décadas de ese periodo y muchas heridas de entonces siguen abiertas. El llamado “ajuste estructural” impuesto a nuestras sociedades desde la década de los años ochenta trajo consigo profundas modificaciones económicas y sociales que produjeron mayor inequidad, pobreza, migración y exclusión. No obstante, en el terreno de lo político vivimos reformas democratizadoras que han permitido una mayor participación de la sociedad en los asuntos públicos.

En este nuevo contexto profundamente polarizado se vislumbra un abanico de iniciativas de educación ciudadana: junto con los vestigios de la educación cívica del siglo XX coexisten programas gubernamentales para promover el ejercicio de los derechos civiles y políticos (aunque muchas veces entendidos sólo en lo relativo a los procesos electorales) así como ejercicios de poder ciudadano de diversos signos: unos para la incidencia en políticas públicas y la interlocución con el Estado, otros desde los movimientos sociales de presión por la reivindicación de derechos económicos, sociales, culturales y ambientales.

En este número de *Decisio* invitamos a nuestros lectores a hacer un recorrido tanto teórico como en el terreno de las experiencias de educación ciudadana con jóvenes y adultos. Como siempre, esta entrega se ha nutrido desde la solidaridad expresada de múltiples maneras por nuestros colaboradores y colaboradoras. Vaya desde estas líneas nuestro sincero agradecimiento.

Cecilia Fernández Zayas

Reflexiones acerca de la educación ciudadana: Una mirada desde América Latina

Arlés Caruso Larrainci

COORDINADORA DEL PROYECTO “ESTADO DE LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE” / CREFAL – CEAL / URUGUAY
acaruso@paii.gub.uy



Foto: CB

Introducción

Estamos ante una gran crisis de los modelos de sociedad y de hacer política; están en crisis los modos de pensar las nuevas sociedades, las nuevas formas de hacer política y, sobre todo, las nuevas formas de interrelación humana. Se han agotado los modelos que el siglo pasado creíamos que eran ideales, pero no tenemos todavía respuestas a las nuevas exigencias. En este contexto la educación ciudadana está llamada a transformarse y a cumplir un papel clave en la democratización de nuestras sociedades a partir del reconocimiento de dos asuntos que me parecen

claves: el reconocimiento de la diversidad de nuestras sociedades latinoamericanas y la crisis del medio ambiente.

En este artículo haremos un poco de historia acerca de cómo el concepto de “ciudadano” se ha ido transformando de la mano de las necesidades sociales en América Latina para concluir con algunas pistas acerca de cómo abordar la educación ciudadana desde la educación de jóvenes y adultos, de cara a los retos y las necesidades del momento actual.

De la mano de la noción de ciudadanía

Para comenzar quisiera aportar algunas reflexiones históricas y conceptuales acerca de los derroteros de la noción de “ciudadano”, y por tanto de “ciudadanía” en América Latina para mostrar cómo estos conceptos han influido en la manera como cada sociedad ha definido la educación ciudadana que considera pertinente.

El concepto de ciudadanía no es sencillo; es polisémico, polivalente, en algunos casos incluso es confuso y está ligado a los objetivos y al marco del pensamiento de las personas o grupos que lo proponen. Un punto de partida sería la definición de ciudadano como alguien que vive o nació o se naturalizó en algún país y que es sujeto de ciertos derechos; esta idea, si bien extremadamente simple, ha sido muy poderosa para definir muchos tipos de exclusión: en la Grecia antigua, por ejemplo, solamente una minoría tenía el estatus de “ciudadana”; actualmente, por citar otro ejemplo, a millones de migrantes latinoamericanos que viven en Estados Unidos se les niega todo tipo de derechos, no sólo los políticos, por el hecho de no ser originarios de ese país.

Esta idea de ciudadanía, sin embargo, es demasiado simple para explicar un fenómeno tan complejo. La noción de ciudadanía existe siempre en función de una relación entre sociedad y Estado. Históricamente la palabra ciudadano viene de ciudad; la ciudadanía, concebida desde la *polis* griega, con su sistema de democracia deliberativa, era, como decíamos, una ciudadanía para unos pocos.

El concepto de ciudadano que ha primado en los últimos siglos, por lo menos a partir de la Revolución Francesa, es el sujeto que tiene derecho a elegir y a ser elegido. Nos referimos al sistema de democracia representativa, que es una democracia que supone que la ciudadanía tiene derechos y la encomienda de elegir quién va a decidir por él, es decir, no elige con quién tomará las decisiones, sino quién las tomará en su nombre.

La idea que cruza el siglo XX, y que viene de esa tradición liberal, es la de este ciudadano de una democracia representativa, portador de todos los derechos. En la segunda mitad del siglo pasado en América Latina, este asunto de votar,

de poder ser elegido, de que las elecciones fueran transparentes y sus resultados confiables, tuvo una gran fuerza en contextos de regímenes autoritarios, represores, donde se negaban, en unos países más, en otros menos, los derechos humanos políticos y civiles.

De la mano de esta realidad social y política de los países de la región el Estado desarrolló una educación cívica cuyos principales componentes eran los contenidos patrióticos: la historia vista desde los hechos heroicos, los símbolos patrios, un conocimiento superficial de las leyes, los derechos y las obligaciones “ciudadanas”, etc. Esta educación cívica oficial era sumamente simple y con poca importancia a nivel curricular: en la educación secundaria, por ejemplo, tenía una carga horaria mínima y en muchos casos ni siquiera se le daba calificación. De esta manera, aunque la educación ciudadana ha estado presente en las leyes de educación, e inclusive en la normativa de la educación para jóvenes y adultos, su implementación ha estado casi ausente en los currículos y en los contenidos de las materias y se ha reducido, como decíamos, a una educación cívica que lejos de pretender formar ciudadanos libres y participativos refuerza una “ciudadanía” pasiva.

Durante las décadas de los años 60, 70 y hasta el 80 asistimos al gran momento de la educación popular, sobre todo en los países bajo regímenes de fuerza. En esa época florecieron agrupaciones de la sociedad civil que se organizaron y, alimentándose entre ellas a través principalmente de redes, publicaciones, etc., generaron propuestas de educación ciudadana ligadas a la participación y orientadas a la transformación de la relación sociedad – Estado. Esta educación ciudadana hacía énfasis en la organización para la presión política.

Ciudadanía y Estado

La ciudadanía implica una relación entre personas, entre personas y grupos, entre grupos, etc., pero también, necesariamente, con el Estado. Y éste no es un asunto menor, porque existen muchas formas de participación, de organización, de

solidaridad que durante mucho tiempo fueron las que la educación popular tomó como modelos, pero que tendían a cerrarse entre los mismos ciudadanos. En las décadas posteriores, desde los 80, la mayor parte de los Estados se reestructuraron desde una concepción neoliberal y al mismo tiempo se recolocaron en la vida de la gente, es decir que el Estado dejó de ser ese espectro del cual uno se esconde para convertirse en un actor al cual uno le reclama, le exige, le plantea cosas, etc.

Ésta es la ciudadanía que nos importa hoy, la que crea un triángulo de manera que cada ciudadano y cada ciudadana se relaciona con un conjunto de grupos y personas, es decir, con un conjunto de actores sociales, y al mismo tiempo se relaciona con el Estado. Nos referimos a una ciudadanía activa, en la que tomamos parte en las decisiones, independientemente de si nos quedamos en nuestras casas y aparentemente no hacemos nada, porque este “no hacer nada” también implica una influencia en las decisiones: como ciudadanos o ciudadanas podemos actuar asertivamente o podemos optar por “no meternos”, pero, independientemente de si lo hacemos con una conciencia clara de la decisión que estamos tomando o si nada más lo hacemos por omisión, el caso es que de todas maneras estamos influyendo, de alguna manera, en la política. Existe entonces una relación de múltiples influencias entre el Estado, la ciudadanía y el contexto social en el que esa ciudadanía se ejerce, y de esa relación compleja surge, se define, la educación ciudadana.

En América Latina durante mucho tiempo el Estado fue rehén de los políticos y esto generó ciudadanía débiles, pasivas, reforzadas por una educación cívica con las características que ya hemos descrito. Con la imposición del modelo neoliberal y la necesaria reducción del Estado, que asumió el mandato de “sanear” las finanzas públicas, uno de los rubros que se redujo drásticamente fue el del desarrollo social. Y esto se dio, y se sigue dando, a través de dos procesos: la descentralización o municipalización de las res-



Foto: NLR

pensabilidades, que no de los presupuestos, y la transferencia a la sociedad civil y a empresas privadas de tareas de desarrollo social, entre ellas la educación, que antes eran responsabilidad del Estado. Otras medidas que se han tomado para reducir el Estado son las privatizaciones de las empresas estatales y paraestatales más rentables, fenómeno que también ha influido en la modificación de las relaciones con la sociedad.

Paralelamente a estos procesos de reacomodo de los Estados latinoamericanos identificamos un nuevo protagonismo de la sociedad civil relacionado con el proceso de ampliación del espacio público más allá del Estado. Hablamos ahora de una ciudadanía mucho más entrelazada con lo público, y por ende con lo político, pero no necesariamente con lo político electoral, o lo político partidario, sino con las propias políticas públicas. Todo esto tiene que ver con lo que se ha dado en llamar el “empoderamiento” de la sociedad civil, que quiere decir que la sociedad se organiza para constituirse como interlocutor del Estado en el ámbito público, con influencia en el diseño, seguimiento y evaluación de las políticas públicas. En este punto, la educación ciudadana se entiende como un proceso con diversos momentos: análisis de la realidad, diagnóstico o autodiagnóstico; elaboración de propuestas para las políticas públicas; cabildeo o negociación de dichas propuestas con diversos actores políticos, que pueden ser funcionarios, candidatos, etc.; firma de acuerdos como resultado de las negociaciones;

vigilancia y evaluación del cumplimiento de los acuerdos. Esta nueva forma de ejercicio de la ciudadanía que introduce la interlocución y la incidencia en las decisiones públicas rompe con el esquema de la educación cívica tradicional y también con la educación ciudadana de la sociedad civil de los 60, 70 y 80 que solamente se relacionaba con el Estado a través de la presión en un sentido reivindicativo.

La nueva educación ciudadana requiere la inclusión de contenidos acerca de cómo está organizado el Estado, cuáles son las potestades de los distintos órganos, y de manera muy importante qué son y cómo pueden ejercerse los derechos humanos; aunque esto no implica, desde luego, que la nueva participación ciudadana haya dejado de hacer presión, por ejemplo a través de la movilización.

En la medida en que la noción de ciudadanía se ha hecho más rica y más compleja, participe de lo público en toda su amplitud, exige una educación ciudadana que otorgue a los ciudadanos y ciudadanas herramientas para intervenir en las decisiones de lo público. Eso requiere de contenidos y metodologías específicos que apunten a la democratización de todos los espacios de toma de decisión.

Algunas pistas para pensar la educación ciudadana de hoy

A partir de los resultados preliminares de la investigación sobre el Estado de la Situación Actual de la Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina y el Caribe, que llevaron a cabo el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREPAL) y el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) en 20 países de la región, bajo la coordinación de un grupo de investigadoras del cual formo parte, identificamos algunas características de la educación de jóvenes y adultos en la región que influyen, o deberían influir muy fuertemente, en la definición de la educación ciudadana en nuestros países.

En primer lugar, es evidente en todos los países del estudio la llegada de jóvenes, casi podríamos

decir que de manera masiva, a los espacios de educación de adultos. Sin embargo, la oferta educativa para ellos se reduce a la educación ocupacional, en muchos casos relacionada con los sistemas formales de educación básica. Esta población emergente en la educación de jóvenes y adultos debiera tener a mano una educación ciudadana con una fuerte intencionalidad ética y participativa, con currículos y metodologías específicas.

Otro aspecto que surge del estudio, con relación al sujeto de la educación de adultos, es que éste ya no lo es solamente por su edad o por el hecho de no haber estudiado, sino también por su condición vital (de pobreza, salud, trabajo, vulnerabilidad, etc.).

A partir de los grandes fenómenos que están impactando al mundo de hoy: por un lado el deterioro ambiental y la insostenibilidad energética del modelo económico-social, y por otro lado la inequidad y exclusión social; y tomando en cuenta la diversidad social a la que dan origen todos estos hechos, en las líneas que siguen se delinear algunas pistas para pensar la educación ciudadana:

- La educación ciudadana es, ante todo, una construcción de cultura democrática, que es una cultura de participación, de reconocimiento del otro, de reconocimiento de la diversidad, de aceptación de otras identidades, de participación en el giro hacia un desarrollo sustentable.
- Es imposible hablar de la construcción de una cultura ciudadana sin la intervención de los espacios educativos, tanto formales como no formales. La educación ciudadana, además, es educación en derechos humanos. Es necesario superar esta especie de reducción de la educación ciudadana a una u otra de sus partes (por ejemplo la educación para la paz, o para la equidad de género) que si bien toman en cuenta temas clave no abordan a la educación ciudadana de manera integral, desde el enfoque de los derechos humanos.
- La educación ciudadana implica una postura ética, y por ende una cuestión valórica. Durante mucho tiempo la educación en valores fue identificada o bien con la educación reli-



Foto: CB

giosa o bien con las posiciones conservadoras opuestas a los cambios, por ejemplo en la constitución de las familias o en el papel de las mujeres. En estos casos la educación en valores tenía el propósito de resistir dichos cambios. Pero más allá de estas connotaciones, debemos reconocer que se requiere de un ciudadano con una ética en su vida personal, social y política. Esta formulación se apoya en las dos partes de la balanza: en los derechos, sin duda, y en las responsabilidades que generan esos derechos. Un currículo para la educa-

ción ciudadana debe abordar los valores que se requiere formar o reforzar en cada ciudadano y ciudadana y que tienen que ver, como decíamos, no sólo con el mundo de la política, sino también, cada vez más claramente, con la vida cotidiana.

- La participación es un componente indispensable de la educación ciudadana. Y no vista solamente como presión política reivindicativa, como en las últimas décadas del siglo pasado, ni tampoco solamente desde la propuesta y la interlocución con el Estado, como la

vemos ahora. Me refiero a una participación que pasa por la responsabilidad frente al mundo concreto que rodea al ciudadano. Se trata de *tomar parte*, responsablemente, de las relaciones con los otros y de la posibilidad de hacer juntos. Sin embargo, el término “participación” ha sido muy prostituido. Todos los gobiernos y hasta el Banco Mundial hablan de participación. Es por ello que se hace necesario revisar, sin miedo y sin pausa, la relación entre la participación y la educación ciudadana. La participación ciudadana de los setenta, entusiasta y militante, ya no es la de hoy. Hay una ruptura del paradigma de participación y de los modos de vida, de las concepciones y de las formas de relación entre las personas. El militante heroico parece casi extinto. Se niega a gastar su vida entera y a dejar de ser persona con los otros para estar siempre en la militancia. Nos movemos ahora en una nueva estela de aspiraciones colectivas, individuales y grupales que generan nuevos tipos de participación no enmarcados en la militancia.

- La ampliación de los espacios públicos no estatales implica que hay, al menos potencialmente, un fortalecimiento del poder ciudadano para la incidencia en las políticas públicas.

Los propósitos

1. La educación ciudadana debe orientarse a la promoción del desarrollo de una visión realista del mundo y de una visión al mismo tiempo holística que permita ver los derechos y obligaciones de los ciudadanos y ciudadanas ante sí mismos y frente a los demás. Esto implica pensar los derechos humanos como derechos individuales y como derechos colectivos.
2. La educación ciudadana debe ser, íntegramente, educación ambiental. Lo que vemos generalmente es que el “tema” ambiental, cuando se incluye en los programas de educación ciudadana, queda así, como un tema tangencial. La educación ambiental debiera ser una parte central de este proceso de construcción de cultura ciudadana al que nos hemos referido.
3. Es necesario que la ciudadanía desarrolle ha-

bilidades sociales para actuar responsablemente, tanto a nivel individual como colectivo, frente al entorno, desde una nueva ética basada en la responsabilidad como solidaridad; que sea capaz de reconstruir los lazos rotos y de reconstruir el tejido social con los vecinos, la familia, en el trabajo, etc.

4. La educación ciudadana debe responder a la diversidad que hoy reconocemos. No solamente a la diversidad étnica, de género, de nacionalidad, sino a aquella diversidad dada por la segmentación social de nuestras sociedades marcadas por la inequidad y la pobreza. En este tema la migración plantea un escenario que hay que tomar especialmente en cuenta porque en la actualidad todas las sociedades están experimentando migraciones de diverso tipo y signo: internas y externas, por razones económicas y/o culturales y por razones de guerra, de persecución política, etc. Esto nos plantea el reto de convivir respetuosamente entre muy diversas identidades.

La construcción de procesos educativos no es aséptica. Responde a sistemas de valores y metas, a marcos teóricos de comprensión de la sociedad y, necesariamente, a una visión del futuro esperado. La educación ciudadana en nuestras sociedades latinoamericanas está llamada a ser una educación para el cambio en relación con los grandes problemas que enfrentamos; para que la educación ciudadana de personas jóvenes y adultos se convierta en una propuesta pedagógicamente solvente debe partir de los problemas más cotidianos y específicos de cada realidad y cada contexto, es decir, debe tener significado en la vida cotidiana de las personas.



Lecturas sugeridas

Caruso, Arlés, 2001. “Educar para la participación social”, en: Núñez H., Carlos (ed.), *Educar para construir el sueño*, ITESO, México, pp. 273-284.
http://www.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/bitstream/20050101/1088/2/Educar_para_la_participacion_social.swf

Participación ciudadana y educación

Rosa María Torres

INSTITUTO FRONESIS / QUITO, ECUADOR
fronesis2015@gmail.com



Foto: CB

Introducción

Este texto es parte de un documento amplio en el que se reportan los resultados de una investigación sobre el tema de la participación ciudadana en educación llevada a cabo por la autora, y cuya segunda parte incluye ejemplos de 20 experiencias en el tema en América Latina y el Caribe. El documento original fue encargado por la Unidad de Desarrollo Social y Educación (UDSE) de la Organización de Estados Americanos (OEA) para su presentación en la Segunda Reunión de Ministros de Educación en el marco del Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral, CIDI

(Punta del Este, Uruguay, 24-25 septiembre, 2001). Fue asimismo utilizado como base de la consulta en línea sobre el tema “Participación ciudadana y educación” organizada por la UDSE/OEA.

Las experiencias seleccionadas (ver listado al final) constituyen una pequeña muestra de lo que conocemos y de lo que seguramente existe, y de ningún modo pretende ser exhaustiva. Expresamente buscamos incluir algunas experiencias poco conocidas o divulgadas. La mayoría corresponde al pasado reciente, y unas pocas se remontan a la

década de los 80s o los 70s. Todas las referidas a instituciones educativas pertenecen a instituciones públicas o privadas sin fines de lucro. Evitamos llamarlas “casos exitosos” o “mejores prácticas” pues son experiencias en proceso, inacabadas, contradictorias, con problemas y dilemas no resueltos, como suelen ser las empresas humanas que se aventuran en terrenos nuevos, y sobre todo en un mundo complejo como es el de la educación y el aprendizaje. Pocas de ellas cuentan, por lo demás, con evaluaciones o sistematizaciones de lo hecho, lo que es frecuente en el terreno de la reforma y la innovación educativas.

En el conjunto de experiencias aparecen encarnadas diversas dimensiones, ámbitos, niveles y actores de esta “visión amplia” de participación ciudadana en educación que propugnamos.

La sociedad civil y la educación

La importancia y la necesidad de la “participación ciudadana (de la sociedad, de la sociedad civil, de la ciudadanía) en educación” han devenido en tema recurrente y aceptado, de modo general, en la mayoría de países en el mundo.

El creciente valor atribuido a la sociedad civil y a la participación ciudadana en el pensar y el quehacer local, nacional e internacional tiene como trasfondo una redefinición del papel de —y de la relación entre— Estado y sociedad civil, así como entre ambos y las agencias internacionales de cooperación para el desarrollo, en el marco de una redefinición de la relación entre lo público y lo privado, y entre lo local, lo nacional y lo global.

La tradicional atribución de lo público y la política pública —entendida como aquella que se ocupa del “bien común”, del “interés de todos”— como dominio exclusivo del Estado, está hoy cuestionada. Por un lado, hay una creciente apertura del Estado y de la “cosa pública” hacia la intervención activa de actores no-estatales. Por otro lado, hay una creciente apertura de los Estados y las sociedades nacionales, y de la política pública, a la influencia de las agencias internacionales, las cuales han incorporado a la sociedad civil como un nuevo interlocutor, con y sin

la mediación del Estado. Como se señalaba en una reunión del BID, estaríamos hoy bailando un “tango entre tres”: Estado, sociedad civil y Banco (organismo donante). En verdad, no obstante, se trata de un “tango entre cuatro”, pues en esa tríada está ausente el nuevo gran actor: el mercado. La sociedad civil (su propia caracterización como tal, su nuevo papel, sus límites y posibilidades) se ubica y define hoy en esta compleja trama de relaciones entre Estado, mercado y agencias internacionales.

La creciente visibilidad de la sociedad civil tiene relación con el crecimiento y el cada vez mayor peso de las llamadas organizaciones de la sociedad civil (OSC) y particularmente de las organizaciones no gubernamentales (ONG), en el ámbito nacional e internacional. En esto, las agencias internacionales han jugado un rol importante, viendo el fortalecimiento y la participación de las ONG como elementos fundamentales de democratización, modernización y gobernabilidad, así como de mayor eficacia y sustentabilidad en la ejecución de las políticas y los proyectos de desarrollo impulsados por o realizados con “cooperación internacional”.

La necesidad de fortalecer la organización y la participación social viene siendo históricamente destacada en el campo de la educación, particularmente desde el pensamiento y las fuerzas progresistas. Hoy, la *participación* permea todos los discursos, a nivel nacional e internacional, y ha pasado a ser asumida como una bandera también desde los Estados y las agencias internacionales. No obstante, dicho consenso es más nominal que real, continúa más apegado a la retórica que a los hechos, y se basa en concepciones restringidas tanto de la *participación* (centrada en aspectos instrumentales) como de la *sociedad civil* (reducida por lo general a las ONG) y de la *educación* (reducida a la educación escolar o formal).

Una visión amplia de la “participación ciudadana en educación” implica aceptar que:

- La EDUCACIÓN no se limita a la educación escolar, ni los aprendizajes necesarios (para la vida, para el trabajo, para la participación, para la ciudadanía plena) pueden limitarse a un período determinado de la vida de una persona.

El aprendizaje se inicia con el nacimiento y se extiende a lo largo de toda la vida, arranca en el hogar, antecede y excede a la institución escolar, abarcando un amplio conjunto de instituciones, modalidades, relaciones y prácticas. La educación, la comunidad educativa y la política educativa son mucho más amplias, respectivamente, que la educación escolar, la comunidad escolar y la política escolar.

- La “SOCIEDAD CIVIL” es una realidad sumamente heterogénea y compleja, formada por un amplio mosaico de organizaciones (siendo las ONG apenas un segmento, y minoritario, de las organizaciones de la sociedad civil), en la que se expresan múltiples visiones, intereses y conflictos. De hecho, los procesos nacionales y las iniciativas internacionales de reforma educativa ensayados en esta región en los úl-

timos años han venido patentizando la existencia de, y la confrontación entre, “sociedades civiles” diferenciadas (posturas, intereses, ideologías) en torno a dichos procesos e iniciativas.

- La PARTICIPACIÓN, para convertirse en instrumento de desarrollo, empoderamiento y equidad social, debe ser significativa y auténtica, involucrar a todos los actores, diferenciando pero sincronizando sus roles, y darse en los diversos ámbitos y dimensiones de lo educativo: desde el aula de clase hasta la política educativa, dentro de la educación escolar y también de la extra-escolar, en los aspectos administrativos y también en los relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, a nivel local así como a nivel nacional y global. Esto implica el estudio, la definición y puesta en marcha de



Foto: CB

una estrategia de participación social imbricada dentro de la propia política educativa, y ella misma acordada participativamente, a fin de delimitar con claridad roles y responsabilidades de cada uno de los actores y asegurar las condiciones y los mecanismos para hacer efectiva dicha participación.

La participación ciudadana en las decisiones y acciones de la educación no es un lujo o una opción: es condición indispensable para sostener, desarrollar y transformar la educación en las direcciones deseadas. Es un imperativo no sólo político-democrático (derecho ciudadano a la información, a la consulta y a la iniciativa, a la transparencia en la gestión de lo público) sino de relevancia, eficacia y sustentabilidad de las acciones emprendidas. Porque la educación y el cambio educativo involucran a personas y pasan, por ende, por los saberes, el razonamiento, la subjetividad, las pautas culturales, las expectativas, la voluntad de cambio y el propio cambio de personas concretas. Lo que se ahorra en tiempo, en recursos y en complicaciones al obviar a las personas y sus organizaciones, se paga en inadecuación de las ideas propuestas a las realidades y posibilidades concretas, en incomprensión, resistencia o, peor aún, apatía, de quienes están llamados a apropiarse y a hacer. Afirmar esto ya no requiere respaldarse en citas y en estudios, porque, si el sentido común no bastara, ha pasado a incorporarse ya al acervo de grandes lecciones aprendidas en los procesos de reforma educativa a nivel mundial y en esta región específicamente.

La década de 1990, con las grandes transformaciones que trajo consigo a nivel mundial, en todos los órdenes, trajo muchas y variadas propuestas de reforma para la educación, desde versiones tibias de “mejoramiento de la calidad de la educación (escolar)” hasta propuestas radicales de cambios de paradigma, algunas de las cuales, confiando en el superpoder de las modernas tecnologías de la información y la comunicación, avizoran incluso la desaparición del sistema escolar como lo conocemos. La versión de reforma que se impuso a lo largo de la década en esta región y en las otras regiones del Sur, vía financiamiento y asesoría internacionales, particularmente

del Banco Mundial, incluyó entre otros como componentes fundamentales la descentralización, la autonomía escolar, la participación y la co-gestión comunitaria, la evaluación de rendimiento escolar y del desempeño docente, y la consulta social. Dichas políticas y medidas han tenido modos y grados distintos de interpretación, ejecución, desarrollo y éxito en los distintos países, programas y regiones. En muchos casos, como se reconoce, dichas medidas fueron apresuradas y parciales; en la mayoría de casos generaron desajustes y resistencias, no sólo por parte de los docentes sino de la comunidad escolar, de un amplio espectro de organizaciones sociales y de la opinión pública.

A pesar de la oficialización del discurso participativo, y del impulso efectivo de la participación de determinados sectores a través de medidas y programas, nunca antes hubo tanto reclamo (comunidad escolar, ONG, movimientos sociales, etc.) por participación y consulta, o por las debilidades e insuficiencias en el manejo de éstas. Las reformas convulsionaron el panorama educativo y afectaron de distinto modo a los distintos actores, estimularon la innovación en unos casos y la paralizaron en otros, contribuyeron al desarrollo de formas híbridas, novedosas e importadas en unos casos, novedosas y propias en otros, no contempladas ni en la recomendación ni en el manual. En cualquier caso, los resultados en términos de la prevista “mejoría en la calidad de los aprendizajes” están aún por verse y, en general, han sido hasta la fecha desalentadores.

De este período reciente, y de las varias décadas de reforma intermitente, quedan aún por depurarse y asimilarse lecciones importantes. Pero lo que ya no puede dejarse de lado como lección aprendida es la reafirmación acerca de la complejidad del cambio educativo y la necesidad de profundizar la participación social, de todos, a todos los niveles, en los distintos ámbitos y etapas del desarrollo educativo de nuestros países.

La situación es hoy contradictoria e inestable. En algunos lados se empieza a reformar la reforma, dando marcha atrás o planteando nuevas alternativas para remediar los nuevos males traídos por las nuevas soluciones; en otros, se rectifica pero afianza lo avanzado. Cada país y toda la



Foto: CB

región es un semillero de exploraciones, desde arriba, desde abajo y desde los costados. Muchas de éstas cuentan con —o hacen de— la participación un ingrediente fundamental, y tienen por ello mismo más valor y más probabilidades de ser apropiadas, dejar huella, multiplicarse en otros y extenderse en el tiempo, más allá de la retórica o de la innovación efímera.

La bandera del “fortalecimiento de la sociedad civil” y la participación ciudadana ha coincidido —y no de casualidad— con la bandera de la “modernización” del Estado, un Estado hoy achicado y debilitado por el neoliberalismo. No obstante, como se reconoce hoy ampliamente, esta ecuación no cierra: avanzar en la construcción de naciones más justas y democráticas implica construir tanto un Estado como una sociedad civil fuertes, pues la fortaleza o la debilidad de uno de ellos hace a la fortaleza o debilidad del otro. Es pues indispensable trabajar desde y para la construcción de la interlocución, el acercamiento y la cooperación entre ambos, aceptando que el apo-

yo crítico, la responsabilidad, la transparencia y la rendición de cuentas deben aplicarse simétricamente, de ambos lados.

Un Estado y una sociedad civil fuertes requieren una inversión fuerte en educación y aprendizaje, información y comunicación, conocimiento, ciencia y tecnología, investigación y creación cultural. La participación ciudadana no es pues una concesión, o un mal que no queda más remedio que aceptar, sino condición de dicha construcción y por tanto una responsabilidad que el propio Estado y la sociedad civil tienen para consigo mismos y para la ciudadanía en general.

Algunas experiencias de participación ciudadana en educación en América Latina

Participación de los alumnos más allá del aula de clase

Campaña Nacional de Alfabetización “Monseñor

Leonidas Proaño”, Encuentro Nacional de Alfabeticadores Estudiantiles, Ecuador.
 Clubes de Periódicos Estudiantiles y Periódicos Docentes, Brasil.

Participación comunitaria en un modelo de colaboración con docentes y alumnos
 Centros Educativos de Producción Total, Argentina.

Los medios de comunicación y la empresa privada en favor de la educación
 Proyecto “Educación, Tarea de Todos”, Colombia.
 Proyecto “El Comercio va a las Aulas”, Ecuador.

La universidad como impulsora del desarrollo humano y del desarrollo local
 Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina.

El Estado como impulsor del fortalecimiento de la sociedad civil
 Programa para Fortalecer Alianzas entre la Sociedad Civil y el Estado, Chile.

Consultas nacionales desde el Estado
 Diálogo y Consenso Nacional para la Reforma Educativa, Guatemala.
 Consulta Nacional “Puertas Abiertas”, Perú.
 Debate Educativo, Uruguay.

Avanzando en el diálogo gobierno-sindicatos docentes
 Pacto por la Calidad Educativa, Córdoba, Argentina.
 Acuerdos entre el Gobierno y el Colegio de Profesores, Chile.

Observatorios ciudadanos para la educación nacional
 Foro Educativo, Perú.
 Observatorio Ciudadano de la Educación, México.
 Observatorio de la Reforma Educativa Nicaragüense, Nicaragua.
 Gran Campaña por la Educación, Guatemala.
 Red de Veedores, Venezuela.

Alianzas regionales, continentales y mundiales con participación ciudadana en educación

Alianza Social Continental (ASC) y Foro Continental de Educación.

Proyecto Participación Ciudadana en torno a las Cumbres de las Américas.

Pronunciamento Latinoamericano por una Educación para Todos.

Mesa de Concertación de las ONG en América Latina.

Campaña Mundial por la Educación/Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación.



Lecturas sugeridas

El documento completo (86 pp.) puede verse en:

Torres, Rosa María, 2001. *Participación ciudadana y educación. Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina.*

http://www.fronesis.org/rmt_libros_ponencias.htm
<http://www.oas.org/udse/documentos/socicivil.html>



Género y educación ciudadana: Reflexiones sobre los retos para la educación democrática

Luz Maceira Ochoa

CONSULTORA INDEPENDIENTE / MÉXICO

lmaceira@iteso.mx



Foto: CB

Introducción

La reflexión desde la perspectiva de género ha permitido visibilizar la presencia, aportes y formas de participación política de las mujeres y cuestionar algunas nociones sobre la ciudadanía, sin embargo, no ha sido plenamente incorporada

a la educación ciudadana. En este trabajo identifico algunas lagunas en los proyectos de educación ciudadana para señalar la necesidad de revisarlos desde una perspectiva de género y propongo algunos ejes o pautas para que esa educación

cumpla con su tarea democratizadora, pues una educación ciudadana con perspectiva de género no sólo es un requisito para mejorar la participación política de las mujeres, sino también para generar una ciudadanía mucho más equitativa, solidaria y verdaderamente democrática.

Actividades: el cuestionamiento de los proyectos de educación ciudadana

Para analizar los proyectos de educación ciudadana hay que preguntarse: ¿qué es lo que promueve la educación ciudadana?, ¿para qué habilita?, ¿en dónde coloca las relaciones de género? Si la educación ciudadana vigente tiene como meta el desarrollo de la democracia, ¿pone algún énfasis sustancial en la equidad?, ¿incorpora principios y habilidades necesarias para garantizarla?, ¿ha rebasado los límites y déficits de la noción tradicional de ciudadanía?, ¿puede servir a las mujeres y otros grupos subordinados para empoderarlos?, ¿es realmente una herramienta efectiva para la participación política de hombres y de mujeres?

Considero que no es así, aunque haya algunos matices. El discurso que fundamenta la mayoría de los actuales esfuerzos de educación ciudadana no ha sido retado desde una óptica de género o feminista que conduzca a la transformación de algunos de sus principios centrales y a la asunción de nuevos valores, así como al desarrollo de estrategias y acciones afirmativas que permitan una educación ciudadana que forme a mujeres y hombres como ciudadanos que participan de una cultura política democrática y equitativa.

La escuela, los espacios de educación no formal e informal construyen ciudadanía, socializan y forman valores, actitudes y capacidades acordes o discordes a los procesos de democratización, de participación ciudadana y política. La educación ciudadana son esfuerzos intencionados para favorecer la formación de un determinado tipo de ciudadanía capaz de desarrollar determinadas prácticas y relaciones mediante la influencia en sus valores, sus actitudes y sus capacidades. Henry Giroux ha señalado como un reto para la formación de una ciudadanía democrática

ca la eliminación de todas las condiciones que fomenten distintas formas de subyugación y segregación. En este sentido, eliminar la subordinación de género es un reto de la educación ciudadana en nuestro país, y más cuando se piensa en los esfuerzos educativos con personas adultas.

Enfatizo a la población adulta como un sector clave pues hay que reconocer que muchas niñas y jóvenes se benefician ya de los logros de luchas de generaciones anteriores por la eliminación del sexismo y por la defensa de los derechos humanos, gozando de condiciones de vida más favorables, de contextos menos excluyentes y rígidos, a diferencia de las mujeres adultas que han vivido bajo relaciones y estructuras sexistas y opresivas, en espacios y con posibilidades diferenciados y reducidos, que han construido su identidad y su autoestima como personas desempoderadas y subordinadas a quienes los planteamientos de participación e igualdad democráticas les son ajenos y difíciles de asumir; o de los hombres adultos, educados y construidos en el privilegio y el poder dominante, quienes difícilmente imaginan otras formas de relación.

Una educación ciudadana con perspectiva de género debe de conocer y trabajar estas diferencias genéricas y generacionales e impulsar valores, actitudes y capacidades acordes a las necesidades diferenciadas y a los objetivos democráticos y equitativos.

Resultados

El análisis de los proyectos educativos del Instituto Federal Electoral (IFE), responsable en México de promover la educación ciudadana o “educación para la democracia”, permite constatar la débil o nula presencia de la perspectiva de género en su quehacer. Por ejemplo, en el Plan Trienal de Educación Cívica 2001-2003, vigente hasta diciembre del 2004 (fecha de la entrada en vigor del nuevo plan 2005-2010), se reconocen tanto la necesidad de “involucrar a más mujeres en el ámbito público del país” para reparar su subrepresentación en cargos y puestos políticos y algunos de los obstáculos sociales y culturales

a la participación política femenina, así como el reto de reforzar valores como la tolerancia y el respeto, pues, por citar sólo un caso, el IFE ha encontrado que entre la sociedad hay un alto índice de homofobia (66%) así como una percepción generalizada entre las personas adultas (63%) de que no existe un trato igualitario entre hombres y mujeres. Sin embargo, el trabajo de género no se incorpora de manera transversal en los programas del IFE, y cuando se introduce a alguno de los programas, la mirada es bastante reducida.

En los esfuerzos educativos de la sociedad civil para impulsar la ciudadanía también se constata que la dimensión de género no está claramente incorporada. Aunque en algunos de ellos se insista en la necesidad de la inclusión de las mujeres en el quehacer político cotidiano, de una democracia real para todos y todas, y de eliminar ideas, estereotipos y modelos de conducta que no consideren o estigmaticen a algún sector de la población, particularmente a las mujeres, en la mayoría de estos proyectos las principales estra-

tegias son visibilizar a las mujeres y denunciar las deficiencias en las nociones de ciudadanía y en la participación ciudadana, pero no se plantean la revisión ni reformulación teórica y metodológica de la educación ciudadana que se impulsa en el país.

Incluso muchos de los proyectos educativos para mujeres que buscan empoderarlas y fortalecerlas como sujetos y actores sociales, depositan la responsabilidad de enfrentar estos retos en las mujeres, haciéndose a un lado el papel de otros actores o grupos sociales en la formación de una nueva cultura política que favorezca ese necesario empoderamiento de las mujeres y relaciones equitativas.

La revisión de los discursos de educación ciudadana de organizaciones de mujeres o feministas refleja muy pocas diferencias con otros discursos promovidos desde instancias estatales, como el IFE. Hay un discurso bastante compartido y legitimado a nivel social sobre la “educación democrática” y la “participación ciudadana” que no permite reconocer posiciones particula-



Foto: Archivo IFE



Foto: CB

res como la perspectiva de género. Nociones como las de “derechos humanos” o “derechos ciudadanos” parecieran ser suficientes, en todo caso a éstas se agrega el complemento “género” –siempre como añadido extra y aludiendo sólo a las mujeres–, para enfatizar algunas prioridades, algunos retos particulares o metodologías de trabajo.

Incorporar una mirada de género en la educación ciudadana no significa agregar conceptos o temas a un proyecto educativo sino modificar los objetivos y principios mismos del proyecto, así como el marco de referencia en que se sustenta.

Recomendaciones para la acción: Cómo pensar en una educación ciudadana con perspectiva de género

1. Hay que identificar las preguntas centrales para el análisis y definición de todo proyecto educativo democrático. Entre ellas están la pregunta sobre los valores democráticos que se propone cualquier proyecto de educación ciudadana y sobre el contenido que se les da. Es

importante porque se refleja una visión y se explicitan énfasis, por ejemplo, el IFE establece entre los valores democráticos fundamentales la fraternidad, valor que desde el siglo XIX fue cuestionado por las mujeres por su raíz en *frater*, hermano varón, y reemplazado por el término “solidaridad” para evitar las connotaciones masculinas. Seguir hablando de fraternidad y no de solidaridad refleja poca discusión sobre los valores fundantes del proyecto o un sesgo sexista.

2. También hay que indagar cuáles son los principios en que se sustentan los proyectos. Tal vez en los principios de paz y de derechos humanos que retoman muchas de las actuales propuestas de educación ciudadana tiene cabida el trabajo contra la violencia contra las mujeres, por su libertad, y por el reconocimiento de su dignidad plena; seguramente el principio de equidad, aunque no se explicita, supone un trabajo contra la discriminación por género y orientación sexual, pero creo que se requiere una propuesta mucho más clara y abierta, enraizada en la reflexión ética, teórica

y metodológica de la perspectiva de género para que sea efectiva en la lucha contra el sexismo. Si sigue sin nombrarse la especificidad de la lucha, se cae en el juego de las abstracciones y de invisibilizar las necesidades y retos de mujeres y de hombres para alcanzar la verdadera democracia.

3. Es necesario buscar las claves que servirían a este tipo de educación ciudadana con perspectiva de género. Hay algunas pistas metodológicas en los proyectos educativos de algunas organizaciones civiles feministas, por ejemplo, *Ciudadanas en Movimiento por la Democracia y la Ciudadanía* señala que para generar fortalezas entre las mujeres para que se conviertan en un actor social organizado y con capacidad de interlocución e incidencia públicas se requieren la autoapropiación y la apropiación del entorno, el empoderamiento y la lucha por una vida sin violencia, lo cual se logra a través del acompañamiento entre mujeres y de su organización colectiva. Esto demanda individualizarse y reconocer la propia diversidad entre las mujeres, desarrollar la autoestima y destrezas personales, aceptar el liderazgo de otras mujeres, asumirse como sujetas de derechos, enfrentar de manera no-violenta el conflicto, visibilizarse en los espacios públicos y asumir una participación activa, propositiva y visible.
4. Recuperar la dimensión subjetiva para la transformación personal y social; la problematización del entorno, de la democracia, de la situación y organización social de género, de los asuntos públicos; la visibilización de las posibilidades de acción individual y colectiva para mejorar la situación personal y social; la construcción de nuevas formas de poder positivo y democrático, personal y colectivo; la ética solidaria; la creación de nuevos lenguajes; y la pedagogización del conflicto serían claves que propongo a partir de las cuales no sólo se podría potenciar y fortalecer la participación política de las mujeres, sino desmontar el orden de género y construir uno centrado en la equivalencia humana y la justicia, pues la educación ciudadana con perspectiva de género debería deconstruir los poderes de dominio; ser una formación para la emancipación que elimine la opresión y amplíe las posibilidades de vida humana; que ponga en el espacio público a las mujeres y a hombres, en igualdad de condiciones, para ser reconocidos y reconocidas, para decidir, para participar en la vida política e institucional, a partir de sus propias identidades fortalecidas y de sus relaciones equitativas.
5. Entre las orientaciones para esta educación ciudadana, apunto los siguientes elementos y premisas:
 - Deconstrucción del *ser-para-otros*, *ser-para-el-desarrollo-de-los-otros*. Las mujeres hemos sido construidas bajo estas formas de ser que imposibilitan nuestra individuación y la identificación y reivindicación de nuestras propias necesidades. La vida en primera persona, como dice Marcela Lagarde, es un requisito para la participación social y política a partir de intereses propios.
 - Configurar una narrativa que reconozca las contradicciones sociales, los conflictos, y también las luchas y logros que evidencian la posibilidad ciudadana de generar cambios sociales importantes y mejorar la calidad de la vida de la sociedad. En este sentido, es crucial favorecer la identificación de género pues se reconoce la importancia de la agregación con otras mujeres en el proceso de formación de esa conciencia colectiva y de alianza de género así como recuperar y transmitir la memoria histórica de género y la memoria colectiva feminista, requisito para la continuidad intergeneracional de la lucha por el avance de las mujeres así como para el traslado de saberes y experiencias que nos capaciten para participar en la política.
 - Impulsar una ética feminista. Ésta supone ocupar los espacios políticos desde el *ubis* de las mujeres, pactar entre mujeres, coincidir y disentir acerca de las visiones, ideas, valores, conocimientos e historia feminista, y favorecer las relaciones de *affidamento*.
 - Plantear el valor de la sororidad, que, en palabras de Marcela Lagarde, es un pacto entre mujeres para enfrentar la opresión, que se basa en el reconocimiento de la diferencia, en “reconocer que existes, y te escucho, y aprendo

de ti”, encuentro a partir del cual se construyen el apoyo y la afirmación de cada mujer.

- Favorecer el empoderamiento de las mujeres y de todos los grupos excluidos del poder por motivos de edad, raza o etnia, orientación sexual, discapacidad, clase social, etc. El empoderamiento es un proceso complejo y con múltiples dimensiones, destaco aquí como componentes centrales el fortalecimiento de la autonomía y la conciencia de tener derechos.
- Educar para la resolución no-violenta de conflictos. La sociedad es conflictiva, sus integrantes somos plurales y diferentes, por tanto, hay que “elaborar a partir del conflicto un orden político vivo, dinámico”, como señala Ana Rubio, que evidencie el conflicto genérico y su concreción en las instituciones para enfrentarlo y construir nuevas formas políticas más adecuadas a la naturaleza de los conflictos en las sociedades actuales.

Pareciera que la mayoría de las orientaciones educativas propuestas conducirían a una educación sólo para las mujeres. Esto no es así. Por un lado, hay que reconocer que debido a la desigual situación en que estamos mujeres y hombres, a que el punto de partida no es el mismo, se requiere de inicio una suerte de educación ciudadana afirmativa que sirva para reparar las desigualdades existentes y posicionarnos a hombres y mujeres en igualdad de circunstancias. Por otro lado, a estas premisas hay que añadir las claves ya experimentadas para la construcción de la democracia. También vale recordar que una perspectiva de género supone beneficios para todo el conjunto de la sociedad al buscar la construcción de relaciones no opresivas ni antagónicas, de caminos abiertos y diversos para hombres y mujeres, de basar la vida individual y colectiva en el respeto, la libertad y la justicia.

Finalmente, uno de los grandes desafíos para este tipo de educación es configurar contextos confirmatorios. Es decir, crear espacios, políticas públicas, relaciones, referentes simbólicos y reales que sustenten los “nuevos aprendizajes”, que permitan poner en práctica las nuevas formas de relación, los nuevos valores, los nuevos poderes positivos, los nuevos liderazgos. El em-

poderamiento, la ciudadanía y la democratización son procesos integrales que implican procesos individuales pero también colectivos, sociales, económicos, culturales y políticos que deben ser asumidos desde todos los espacios y esfuerzos educativos.



Lecturas sugeridas

Giroux, Henry A., 1993. *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*, Siglo XXI editores, México.

González Luna, Teresa, 1998. “Educar para la democracia. La construcción de la ciudadanía desde una perspectiva de equidad de género”. *Educar. Género y educación*, Nueva época, núm. 7, Secretaría de Educación Jalisco, Guadalajara, octubre-diciembre, pp. 51-58.

Disponible en:

<http://educar.jalisco.gob.mx/07/7educar.html>

Maceira O., Luz, 2005. “Género y educación ciudadana: retos y nudos para la democracia”, *Ensayos*, Instituto Electoral del Distrito Federal, México, pp. 153-196.

Meer, Shamim y Charlie Sever, 2004. *Género y ciudadanía. Informe general*. Institute of Development Studies, Londres.

Disponible en:

<http://www.bridge.ids.ac.uk/reports/Spanish-OR-citizenship.pdf>

Existe un resumen de este material en la página de Modemmujer:

<http://www.modemmujer.org/docs/11.220.htm>

UNESCO, 2000. *Marco de acción regional de la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, Sección relativa al área temática Educación, ciudadanía y derechos humanos. Disponible en:

http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/newsroom/conf/mar_reg/esp_ii.htm

La educación ciudadana centrada en el desarrollo de competencias cívicas y éticas

Silvia L. Conde

CONSULTORA INDEPENDIENTE / MÉXICO
silviaconde@aol.com



Foto: CB

Introducción

Ante los desafíos que enfrentan nuestros países en materia de cultura política y democratización de los espacios públicos y privados, emerge una tendencia de educación ciudadana que privilegia la formación para la acción transformadora desde una perspectiva crítica y contextualizada.

En este trabajo se abordan los elementos generales de una propuesta de educación ciudadana basado en el desarrollo de once competencias cívicas y éticas. Se asume como propósito la for-

mación de ciudadanos competentes para consolidar la democracia como forma de vida y de gobierno, para convivir en la diversidad y para construir relaciones sociales y políticas basadas en la ética de la democracia. De esta propuesta se derivaron los lineamientos para la reforma curricular del civismo en educación primaria en México y constituye la base de los programas de educación ciudadana desarrollados por el Instituto Federal Electoral.

Noción de “competencia”

La noción de “competencia” surgió en los años 50 desde la lingüística. Posteriormente se vinculó a sector productivo y los modelos conductistas aplicaron esta noción desde un enfoque restringido de habilidades. La noción revisada de “competencia” inspira la construcción de la concepción de competencia cívica, definida como el conjunto de comportamientos, valores, saberes y creencias complejas que se ponen en marcha en situaciones concretas y que favorecen que las niñas, los niños y los jóvenes establezcan relaciones sociales basadas en el reconocimiento de la dignidad propia y ajena; se asuman como parte activa de su comunidad, de su país y del mundo; se comprometan con la defensa de la vida democrática, de la legalidad y la justicia.

En este enfoque se enfatiza la movilización de los conocimientos, habilidades y valores ante situaciones-problema. La aplicación del aprendizaje, así como la estrecha relación de éste con el contexto da lugar a la significatividad y a la incorporación de diversos contenidos y preocupaciones locales. Más allá de un pragmatismo simple, la construcción de competencias en el alumnado requiere procesos sistemáticos de reflexión – acción – reflexión, la vinculación con situaciones socialmente relevantes, el saber hacer sustentado en conocimientos teóricos sólidos y orientado por normas, valores y actitudes definidas autónomamente y traducidas en acciones. Esta concepción se aleja de la educación enciclopedista y del enfoque clásico del civismo, del cual convendría distanciamos definitivamente.

Las competencias cívicas y éticas

A partir de un ejercicio de identificación de los rasgos deseables de la ciudadanía, se ha definido un listado flexible de competencias cívicas y éticas que las personas desarrollan gradualmente a lo largo de su vida. Las competencias son las siguientes:

a) *Me conozco, me valoro y me regulo.* Implica el fortalecimiento de los aspectos emocionales y morales de la persona en una perspectiva individual.

- b) *Me comprometo con mi comunidad, con mi país y con el mundo.* Implica el fortalecimiento del compromiso con el país, construido a partir del conocimiento del entorno social, del fortalecimiento de las identidades sociales y colectivas, así como de la convicción de que la realidad social y política es producto de la intervención humana.
- c) *Respeto la diversidad.* Alude a la comprensión de la existencia de los otros y al desarrollo de la capacidad de convivir de manera respetuosa y armónica tanto con los iguales como con los diferentes.
- d) *Conozco, respeto y defiendo los derechos humanos.* Implica que los participantes del proceso educativo conozcan sus derechos y los hagan parte de su vida, se comprometan a respetarlos y comprendan los mecanismos legales con los que cuentan para exigir su respeto.
- e) *Convivo de manera pacífica y democrática.* Se enfoca en el proceso de construcción y apropiación de los valores universales derivados de los derechos humanos y la democracia, así como en los mecanismos para resolver los conflictos de manera no violenta.
- f) *Me comunico y dialogo.* Tres aspectos organizan esta competencia: la comunicación de ideas y sentimientos, aspecto que concentra los rasgos relacionados con asumir y ejercer el derecho a la libertad de expresión, con el desarrollo de competencias comunicativas empleando distintos códigos y lenguajes, así como con el fortalecimiento de los aspectos emocionales de la comunicación.
- g) *Participo.* Implica el desarrollo de habilidades y actitudes para involucrarse en asuntos públicos de manera consciente, sistemática, informada y competente, para tomar decisiones colectivas, así como para participar en procesos electivos y de consulta ciudadana.
- h) *Soy crítico.* Esta competencia se organiza en tres aspectos: la comprensión del entorno social, mediante la cual el alumnado puede comprender lo que ocurre en el entorno, por lo que la realidad social siempre se puede transformar. El segundo incluye el manejo de distintas fuentes y medios de información, las capacidades de comprender críticamente datos,

textos, imágenes y declaraciones. El juicio moral, crítico y político da lugar al tercer aspecto, en el cual el alumnado pone en marcha lo que sabe y lo que piensa de los acontecimientos sociales, políticos y culturales.

- i) *Respeto y valoro la justicia y la legalidad.* Implica el descubrimiento y apropiación heterónoma de las normas que regulan las relaciones en la familia y en la escuela; el reconocimiento de la importancia de las reglas en la vida social, la construcción del sentido de justicia y la comprensión del sentido de legalidad, el descubrimiento de la propia capacidad de participar en la definición de las reglas de los grupos en los que está involucrado, hasta llegar a la autonomía, la responsabilidad y el autocontrol.
- j) *Defiendo la democracia.* Implica comprender la forma como se organiza un gobierno democrático así como desplegar valores y actitudes congruentes con esta forma de gobierno. Para fortalecer actitudes de defensa de la democracia como la forma más viable de organización social y de relación política entre gobernantes y gobernados, se considera indispensable vivir la democracia y reconocer las ventajas de elegir libremente el gobierno cuyo poder está limitado por la ley, de contar con un sistema judicial justo, imparcial y expedito, así como de que se respeten las decisiones de las mayorías considerando a las minorías, el pluralismo y la búsqueda del bien común.
- k) *Valoro la autoridad democrática.* Implica la

adquisición de conocimientos sobre la autoridad, el gobierno y el poder público; el desarrollo de valores y actitudes vinculados con el ejercicio democrático del poder; el ejercicio de funciones de autoridad y representatividad en los órganos de gobierno escolar; así como el desarrollo de la capacidad de análisis crítico de la forma como las autoridades ejercen la autoridad y el poder.

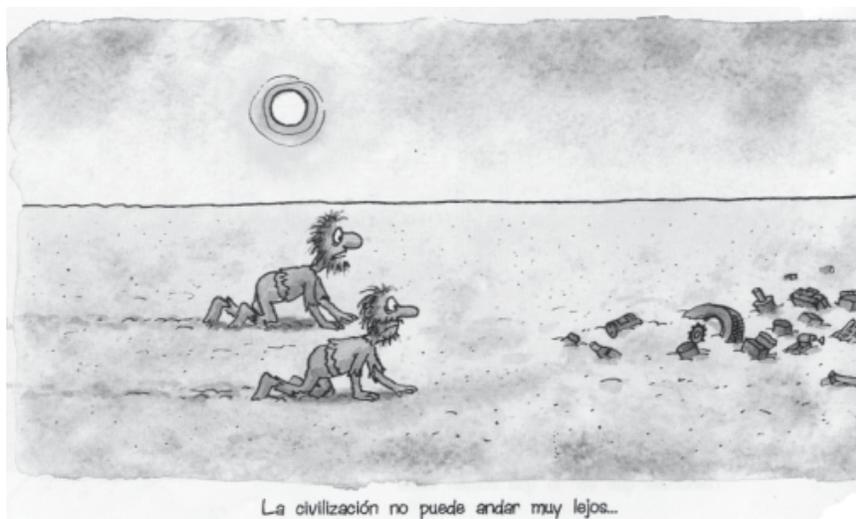
Hacia una experiencia educativa que propice el desarrollo de competencias cívicas y éticas

Para desarrollar competencias cívicas y éticas en el alumnado y en el profesorado es preciso organizar la experiencia educativa de manera congruente y consistente, así como generar una relación pedagógica horizontal, democrática, crítica y dialógica. Veamos algunos elementos de esta experiencia educativa.

Considerar la escuela en su conjunto como un espacio formativo. Acordar los fines, principios y valores que orientan el trabajo en la escuela y partir de ellos para estructurar la experiencia educativa.

Construir condiciones para la dirección democrática, lo que supone fortalecer el liderazgo académico, fortalecer los procesos de delegación efectiva así como la configuración de equipos de dirección.

Construir la escuela como un espacio justo, de legalidad y respeto a los derechos humanos. En aras de la congruencia, la vida escolar requiere estar



Stan Eales / *El libro del evolucionar*: Ediciones SM, Madrid, 1993.
Autorizado por Ediciones SM, México.

claramente regulada y ofrecer al alumnado una experiencia de justicia y respeto a la dignidad humana.

Construir condiciones de corresponsabilidad. Esto implica fortalecer la vinculación con las familias y la comunidad en un plano de congruencia y asunción de claros compromisos.

Construir una escuela sana, segura y promotora de una autoestima equilibrada. Los maestros y directivos, junto con los padres de familia, tienen la responsabilidad de velar por la seguridad del alumnado, por su integridad física y moral, así como de procurar su pleno desarrollo. En ocasiones se considera que la vida democrática en una escuela implica altos niveles de libertad y pocos controles. Este es un equívoco que no sólo afecta la formación ciudadana del alumnado, sino que puede ponerle en peligro.

Una relación pedagógica necesaria para el desarrollo de competencias cívicas y éticas

Señala Perrenoud que para desarrollar competencias es preciso configurar una relación pedagógica distinta a la tradicional, a la empleada cuando el proceso de aprendizaje gira en torno a ciertos contenidos o al dominio de la información. Los rasgos de una nueva relación pedagógica implican:

- *Orientar el aprendizaje de la participación.* Apoyar y acompañar al alumnado en el aprendizaje de la participación, la toma de decisiones, la resolución de conflictos, el desarrollo del sentido de justicia y legalidad, la corresponsabilidad, en el ejercicio de un poder democrático, así como en el aprendizaje de lo que significa estar en una escuela: comprender los roles que a cada quien le corresponden así como de identificación de las reglas, los límites, las rutinas y las prácticas del trabajo escolar.
- *Regular al alumnado.* Los docentes democráticos comparten autoridad con sus alumnos, pero prevalecen condiciones de asimetría que, en contextos democráticos, son mediadas por la igualdad democrática, la cual no supone que se cancelen las diferencias, sino que éstas no legitimen el dominio de unos sobre otros. Los maestros requieren establecer límites claros, garantizar reglas mínimas de seguridad, orden y responsabilidad, enfatizar la fuerza del reglamento, regular el uso del tiempo, establecer compromisos individuales y colectivos así como generar condiciones de corresponsabilidad.
- *Establecer una relación pedagógica socioafectiva.* Implica promover relaciones interpersonales, afectivas, de respeto y solidaridad en el grupo, creando una comunidad de apoyo; promover relaciones interpersonales cálidas, responsables y comprometidas, para convertir el salón de clase en un lugar agradable, de comunicación, respeto, sinceridad y confianza; interesarse en las preocupaciones de los alumnos y protegerlos de aquello que atenta contra su integridad y su dignidad; fomentar la solidaridad, la justicia y la convivencia democrática en el grupo así como procurar que todos se comprometan en establecer buenas relaciones al interior del grupo.
- *Valorar los aprendizajes cotidianos del alumnado.* En la construcción de competencias cívicas y éticas el contexto es fundamental y más aún la aplicación de lo aprendido en el vida cotidiana. El contexto entra a la escuela a través de lo que ocurre en el día a día, pero principalmente lo hace en las valoraciones, nociones y concepciones previamente construidas por el alumnado, en sus representaciones sobre lo social y lo político, en sus intereses, deseos, temores y expectativas, entre otros aspectos.
- *Favorecer la comunicación y el diálogo.* La experiencia democrática nos obliga a construir en el aula un ambiente de comunicación y diálogo. Sabemos que en la interacción humana se comunican una gran diversidad de mensajes mediante distintos lenguajes, así que en nuestra relación pedagógica no se trata sólo de hablar y escuchar, sino de crear condiciones de confianza y sensibilidad para escuchar aun lo que no se dice, tanto como paciencia para comprender lo que los demás intentan comunicar, a veces con serias dificultades.
- *Promover una experiencia educativa problematizadora y práctica.* Las competencias requieren de una experiencia educativa en la que se

planteen situaciones problema ante las cuales el alumnado tenga la necesidad de movilizar sus recursos cognitivos, la información que posee, sus habilidades y destrezas así como sus valores a fin de encontrar soluciones creativas y efectivas de manera autónoma.

- *Promover una experiencia educativa crítica, significativa y relevante.* Cuando el propósito de la acción educativa es desarrollar competencias y no acumular información, el conocimiento es generador de nuevos conocimientos, herramienta para comprender la realidad, criterio para tomar decisiones y para crear e incluso es un dinamizador de diversos recursos cognitivos. El docente requiere propiciar situaciones de aprendizaje en las cuales el alumnado comprenda los aspectos básicos de la vida social y lo que ocurre en su entorno con el propósito de intervenir para mejorarlo o transformarlo.
- *Respetar la diversidad.* Una relación pedagógica pertinente tendría que favorecer el descubrimiento del otro a través del conocimiento de sí mismo a fin de que pueda ponerse en el lugar del otro, comprender a quienes son diferentes a sí, valorar la diversidad y cuestionar la diferenciación y la exclusión.
- *Promover el aprendizaje cooperativo.* La colaboración, la ayuda mutua, la organización y la tenacidad para alcanzar metas comunes son elementos fundamentales del trabajo cooperativo, el cual contribuirá a que el alumnado adquiera conocimientos y desarrolle habilidades para relacionarse con el medio social y natural, así como para establecer los fundamentos del sistema de valores que construirá a lo largo de su vida.
- *Fomentar el compromiso del alumno en su proceso de aprendizaje.* Una educación por competencias implica convencer a los alumnos que deben trabajar y aprender. El alumno debe ser activo, crítico, creativo, con espíritu de investigación; requiere asumir la responsabilidad de su proceso de aprendizaje y de los resultados que obtiene de manera individual así como de los progresos del grupo; necesita asimismo transitar francamente hacia la autonomía y la independencia.

Reflexiones finales

Para desplegar en las escuelas procesos de educación ciudadana congruentes, sistemáticos y consistentes, basados en la reflexión crítica, en la práctica y en el compromiso por la transformación del entorno, se requiere un conjunto de condiciones:

- Maestros comprometidos con su país y con la educación.
- Maestros actualizados en el campo pedagógico, en su disciplina y en el acontecer del mundo.
- Maestros que establezcan una nueva relación pedagógica, dialógica, participativa, constructiva, de confianza y compromiso.
- Directivos, maestros, padres de familia y alumnos dispuestos a vivir en democracia.
- Directivos y maestros capaces de aprovechar la vida escolar como experiencia de formación cívica y ética.
- Directivos, maestros y padres de familia que posean las competencias necesarias para desplegar procesos formativos congruentes y consistentes.

Estas condiciones no existen. Construir las es el primer gran reto. Si no lo logramos ningún programa será viable ni tendrá impacto.



Lecturas sugeridas

Conde, Silvia, 2004. *La educación ciudadana basada en competencias cívicas y éticas*, Instituto Federal Electoral, IFE, México. En este texto se desarrollan en profundidad los contenidos de este artículo. Se puede consultar en la biblioteca general del Instituto Federal Electoral.

<http://biblioteca.ife.org.mx>

Secretaría de Educación Pública, 2005. *Programa Integral de Formación Cívica y Ética para Educación Primaria*. En este texto se encuentra una aplicación práctica de la propuesta de educación ciudadana basada en competencias cívicas y éticas.

Se puede consultar en:

<http://pronap.ilce.edu.mx/enciclopedia/anexoIsextofcye.doc>

Juventud, democracia y educación ciudadana

Raúl Leis R.

CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS EN AMÉRICA LATINA / PANAMÁ, PANAMÁ
raulleis@ceaal.org



Foto: ESY

Introducción

La cultura cívica, o cultura política democrática, entendida como un conjunto variable de valores, actitudes y preferencias, influida por los cambios sustantivos de la sociedad, juega un papel crucial en la democracia. Comprende una serie de valores, actitudes y creencias que establecen pautas y límites de conducta para los ciudadanos y los líderes políticos, legitima las instituciones políticas y brinda un contexto en el que se asientan los pensamientos y sentimientos de la mayoría de la población. El enfoque de la cultura política es útil para explicar ciertos aspectos relevantes del sistema político, pero hace falta incorporar el análisis histórico para lograr una mirada procesual, y rela-

cionarlo más a fondo con la dinámica de la sociedad en sus diversos componentes.

La sociedad latinoamericana expresa cada vez más visiblemente la existencia de una ciudadanía con una participación limitada o simplemente excluida del desarrollo, muchas veces sólo sobreviviendo en las ranuras de un crecimiento económico que parece ser privativo de una franja de la sociedad o relegada al papel pasivo de consumidora.

El desarrollo socioeconómico necesita sintonizarse con los procesos de democratización, y con el diseño de acciones políticas para contrarrestar las exclusiones socioeconómicas. También es vital estimular la capacidad de construir agen-

das sociales para influir en las agendas políticas de los partidos y en la agenda pública del Estado. Es necesaria la existencia de una sociedad civil fortalecida y un sistema político autónomo, competitivo, con partidos políticos democráticos permeables a las necesidades y aspiraciones de la población.

La sociedad civil es, en palabras de Michael Walser, “un espacio público que tiene función normativa, regulativa, independiente y autónoma frente a la economía y el Estado para expresar su propio quehacer”. Las relaciones entre la sociedad civil y la sociedad política han estado marcadas casi siempre por el signo de la confrontación o de la subordinación de los primeros a los segundos, y pocas veces por relaciones de inclusión y participación.

Si bien la sociedad civil no aspira a tomar el poder público, sino a construir poder ciudadano con capacidad de incidencia y regulación del mercado y del Estado, y con posibilidad de aportar a un desarrollo pleno y una democracia verdadera, en la sociedad civil no todos tienen los mismos intereses, ni igual poder, es más, es arena de contradicciones entre aspiraciones, necesidades, intereses, sectores y grupos. Es un lugar de encuentro entre lo privado y lo público, una esfera de relaciones sociales y sus conflictos, y por tal razón no pueden asignársele papeles unidireccionales. No es un concepto “atrapa todo” ni puede ni debe mitificarse. Eso sí, ni Estado, ni mercado, ni sociedad civil tienen solos las respuestas a los desafíos, por lo que deben articularse y contrapesarse.

Los movimientos sociales de la sociedad civil colocan demandas en la agenda pública e intentan ejercer influencia, produciendo en ocasiones una presión constante sobre los partidos para que éstos reaccionen y traten de institucionalizar las nuevas demandas. Las más de las veces, sin embargo, los partidos no son permeables a estas demandas porque funcionan como maquinarias electorales eventuales, no cuentan con un programa político consistente y están desconectados de las propuestas sociales de la población. La respuesta es la alergia ciudadana hacia la clase política.

En este marco se mueven la juventud y las culturas juveniles como un entramado presente

en la sociedad y que forma parte fundamental de la construcción de una ciudadanía de alta densidad, que supone la capacidad de conjugar la ciudadanía política con la ciudadanía socioeconómica, pues los escenarios posibles para el futuro de la democracia pueden ubicarse en el marco de la sostenibilidad integral en la cual interactúan, y hacen sinergias, los factores económicos, culturales, ambientales, sociales y políticos.

Actividades y resultados

En un estudio reciente sobre la juventud realizada en 2003 por el autor de este artículo se lograron ubicar estas tendencias:

Los/las jóvenes se identifican como sociedad civil más que como sociedad política

Si no se logra una profunda recomposición de la sociedad política, en términos de representación, eficacia y eficiencia en la gestión, la tendencia será a la abstención electoral, preferencia hacia los *outsider*, o la utilización oportunista del voto o de la relación con los partidos. Los jóvenes tenderán a despolitizarse y adscribirse a asociaciones al margen, o converger en movimientos sociales cuestionadores de la política y de las asimetrías socioeconómicas.

Los/las jóvenes reclaman participación

La cultura política estará referida a reclamos de participación metaelectoral que cuestionan la Escuela Elitista de la Democracia, para la cual la democracia funciona con niveles relativamente bajos de participación, lo que permite un elevado nivel de autonomía de las elites que, por su supuesta mayor cultura política y vocación democrática con relación a las masas, conviene para lograr el mantenimiento de las libertades políticas. Desde este punto de vista la participación podría tener un efecto desestabilizador del sistema político; es menester que el pueblo haga a través de sus representantes lo que no puede hacer por sí mismo. Para los/las jóvenes la representación está mediatizada por un poderoso interme-

diario, el partido político. Los representados no escogen a sus representantes, éstos vienen presentados y avalados por un partido. Tampoco la voluntad popular es elaborada ni formulada por el pueblo, sino mediante la adhesión a las propuestas políticas de los candidatos y sus partidos, por lo que es la voluntad de éstos la que estructura la pluralidad de opiniones que da lugar a la voluntad popular, y no al revés. El representante se somete a la disciplina de partido.

La tendencia de los jóvenes es más bien hacia la Escuela de la Democracia Participativa. Para esta concepción el progreso camina hacia niveles más altos de participación, a través del desarrollo de mecanismos participativos que incrementan el poder de incidencia de los gobernados sobre los gobernantes. La sociedad reclama más espacio de participación, lo cual es fácil de decir pero difícil de hacer, en la medida en que existe en todas las esferas y niveles miedo o resistencia a la participación. Participar invita a compartir, intercambiar, multidireccionar. Entre esta idea y la unidireccionalidad, que constituyen dos extremos, también existen matices de semiparticipación o pseudo participación que pueden entenderse como preámbulos al autoritarismo, limbo permanentes o formas de transición hacia la participación más plena.

La participación también abarca el sistema educativo. Diversos estudios advierten el rechazo por parte de los y las alumnas a ser considerados como “bancos” en los que sólo se pueden hacer depósitos de conocimientos, reduciéndolos a seres incapaces de pensar y producir ideas.

La participación constituye, pues, un inmenso territorio por conocer, ganar y avanzar. El Estado necesita ser transformado con espacios de más vigencia de la sociedad civil, reivindicando la presencia de los sujetos en los diversos niveles de discusión, tomas de decisiones con respecto a estrategias, planes y proyectos. Los espacios de participación deben multidimensionarse albergando todas las esferas de la vida social donde la población expresa sus deseos, aspiraciones y reivindicaciones.

Mayor definición de culturas juveniles y movimientos sociales

Existe también una tendencia hacia una mayor definición de las culturas juveniles, a la creación de espacios de jóvenes en los cuales se generen nuevas maneras de hacerse presentes en los temas que les importan y les son significativos. Estas formas de expresión, reñidas con las tradicionales, están dotadas de un fuerte discurso ético y de actitudes de resistencia. Viven otros sueños, otras utopías y mantienen una brecha generacional enorme con quienes dirigen ahora la política. Los estudios sobre los jóvenes dan cuenta de que ellos y ellas no tienen interés en la política; esto no significa que quieran una dictadura ni que rechacen el juego democrático, sino que anhelan una democracia más cercana a su vida y a sus necesidades. Las culturas juveniles no son neutras ni asépticas; están permeadas de la vigencia de las culturas híbridas, ligadas a los medios de comunicación y la tecnología de la información que crea lenguajes comunes pero también enajenaciones.

La posibilidad de movimientos sociales juveniles y/o estudiantiles adolescentes de nuevo tipo (que pueden estar ligados a temas ambientales, de derechos humanos o anticorrupción, por ejemplo) es una tendencia posible, pero no necesariamente podemos concluir que pasarán a estadios de mayor complejidad organizativa y visión estratégica, convirtiéndose en sujetos políticos de transformaciones mucho más de fondo. Para lograrlo tendrían que:

- Ligar lo reivindicativo con propuestas económicas, políticas y sociales de corte nacional o global. Es decir, tendrían que desarrollar la capacidad de ligar el aquí con el allá.
- Descubrir las causas profundas de la crisis social que enmarca la situación en que se desenvuelven.
- Desarrollar la democracia interna y la participación como estilos de vida y organización.



- Impulsar la capacidad de autodeterminación y autogestión a niveles nacionales, regionales y de base.
- Desarrollar los valores, la memoria colectiva y la identidad como parte de su práctica como movimientos sociales.
- Incrementar su capacidad de incidencia generando alianzas y ganando legitimidad en el conjunto social.



Lecturas sugeridas

Duarte, Klaudio, 2001. “¿Juventud o juventudes? Versiones, trampas, pistas y ejes para acercarnos progresivamente a los mundos juveniles”, *Pasos*, núm. 93, Segunda época, San José, Costa Rica.

http://www.dei-cr.org/pasos.php?pasos_actual=93

Recomendaciones para la acción

Para concluir señalaremos algunas prioridades desde la educación de jóvenes y adultos para la formación de la cultura democrática de las nuevas generaciones.

1. Formar en torno a la necesidad de una reforma política profunda sobre la base de la escuela participativa de la democracia.
2. Reforzar los valores democráticos, en especial la tolerancia, a través de los procesos educativos formales y no formales, y los medios de comunicación.
3. Aprender acerca de las diversas formas de control democrático ciudadano (incidencia política, rendición de cuentas, monitoreo, negociación, diálogo, cabildos y formas no violentas de protesta), que les permitan desarrollar maneras de relacionarse transformadora con una realidad que les es hostil o indiferente, y que creen muchas veces inalcanzables.
4. Fortalecer la capacidad asociativa participativa democrática juvenil en colegios y comunidades.
5. Incorporar la metodología de la lectura crítica de los medios de comunicación en colegios y asociaciones juveniles, como una forma de lidiar con los valores y antivalores de los medios.
6. Introducción en todos los proyectos y programas gubernamentales y políticos del eje transversal juvenil, conjuntamente con el de género, ambiente y etnia.
7. Empoderamiento de las asociaciones juveniles existentes como un factor de cambio y sensibilización.

Leis R., Raúl, 2003. “Juventud, democracia y cultura política”, en Salazar Pérez, R., *Democracias en riesgo en América Latina*, Insumisos Latinoamericanos, Buenos Aires.

<http://www.librosenred.com/libros/democraciasenriesgoenamericalatina.aspx>

Reguillo, Rossana, 1997. “Culturas juveniles. Producir la identidad: un campo de interacciones”, en JOVENES (México, Causajoven) Cuarta época, año 2, núm.5 (julio-diciembre, 1997).

De la misma autora también puede consultarse: *Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto*, 2000, Grupo Editorial Norma, en:

http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T03_Docu7_Emergenciadeculturasjuveniles_Cruz.pdf

Restrepo P., Adrián, 2001. “Aproximaciones y polémicas al concepto de culturas juveniles”, en Revista *Pasos*, núm. 93, Segunda época, San José, Costa Rica.

http://www.dei-cr.org/pasos.php?pasos_actual=93

Me gusta hablar con una pared, es la única cosa en el mundo que nunca me contradice.

Oscar Wilde, escritor, dramaturgo y poeta irlandés, 1854-1900

Educación para la participación ciudadana en el espacio local: Una experiencia en Michoacán

María Arcelia Gonzáles Butrón

UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO (UMSNH) / EQUIPO MUJERES EN ACCIÓN SOLIDARIA (EMAS) / MÉXICO
gbutron6@yahoo.com.mx



Foto: ESV

Introducción

Para la gran mayoría de las ciudadanas y ciudadanos de nuestros países latinoamericanos el proceso de toma de decisiones en la política tiene su propia lógica y se desarrolla al margen de sus necesidades y anhelos democráticos. En ese mismo sentido, el sistema de partidos pareciera estar orientado exclusivamente al sostén de una clase política al interior de la cual se mueven intereses, alianzas, encuentros y desencuentros, que si bien afectan a la población se desenvuelven en

una especie de “caja negra” cuyo funcionamiento nos es, la mayor parte de las veces, completamente ajeno.

México es un país con una muy pobre cultura democrática. Vivimos casi todo el siglo XX bajo condiciones de dictadura (primero la de Porfirio Díaz, después la del Partido Revolucionario Institucional). El año 2000 abrió paso a una competencia encarnizada entre partidos políticos y a una alternancia que dista mucho de ser una democra-

cia real, en la que la población tenga parte en la toma de decisiones.

En este contexto, en el que pareciera urgir una resignificación de la participación ciudadana, el espacio local se perfila como un ámbito en el que la participación directa de la ciudadanía en la planeación y ejercicio del gobierno se hace posible.

En las líneas que siguen se describe una experiencia de planeación para el desarrollo en un municipio del estado de Michoacán, México, en el que se logró una amplia participación ciudadana y la confluencia de esfuerzos gubernamentales y de instituciones académicas y civiles (la Facultad de Economía “Vasco de Quiroga” de la Universidad Michoacana, el Centro Michoacano de Investigación y Formación “Vasco de Quiroga” –CEMIF– y el Equipo Mujeres en Acción Solidaria –EMAS–).

Actividades

La experiencia que aquí nos ocupa tuvo como antecedente el trabajo realizado por la organización civil EMAS, dedicada al desarrollo comunitario a través de actividades de educación en salud, agricultura orgánica y derechos humanos, principalmente con mujeres, en tres localidades del municipio de Panindícuaro desde 1998 a la fecha. Este pequeño municipio cuenta con 22 localidades rurales que se dedican principalmente a actividades agropecuarias. Buena parte de la población masculina (a partir de los 14 años), y un porcentaje creciente de la femenina emigra a los Estados Unidos, ya sea estacionalmente o de manera definitiva. Las actividades realizadas se detallan a continuación:

Consulta ciudadana

Una de las prioridades establecidas en el Plan Estatal de Desarrollo Michoacán 2003-2008 era promover la participación ciudadana “como eje transversal de las políticas gubernamentales”, lo cual sirvió como marco para lograr los acuerdos sociedad civil-gobierno que dieron paso al proceso de planeación con participación de la ciudadanía en el municipio de Panindícuaro. A partir de

febrero de 2005, una vez que las autoridades municipales electas en noviembre anterior asumieron sus cargos, se inició un proceso de consulta ciudadana en las 22 localidades del municipio.

Para ello, promotoras y promotores de la localidad y estudiantes de la Universidad fueron capacitados en una metodología de “autodiagnóstico participativo” que permitió recoger, mediante la realización de 21 talleres (uno por localidad) y una encuesta a diversos sectores de la cabecera municipal, las necesidades y expectativas de todos los grupos de la población. Dicha metodología fue construida sobre una propuesta diseñada en Honduras por Mario Ardón, como resultado de su experiencia en la promoción de proyectos de agricultura sustentable, y había sido empleada y enriquecida por EMAS a lo largo de varios años, especialmente en lo que se refiere a la incorporación de la perspectiva de género, la visibilización de las mujeres y la incorporación de un enfoque de sustentabilidad.

Los talleres contemplaban dos momentos: en el primero se organizaban grupos separados de hombres, mujeres, jóvenes y niños en los que se presentaban los problemas y las necesidades de cada sector, y en un segundo momento se reunían todos para poner en común las conclusiones de cada grupo y jerarquizar.

Cada taller de autodiagnóstico funcionó como un espacio educativo en el cual la población identificó y analizó sus problemas y sus necesidades y fue capaz de “cruzar” criterios de jerarquía y viabilidad para plantear sus propuestas y facilitar las negociaciones con las autoridades comunitarias y municipales. Las agendas comunitarias resultantes de los Talleres de Autodiagnóstico son herramientas que posibilitaron a la población dar seguimiento al cumplimiento del plan comunitario, municipal y, de algún modo estatal y así, evaluar cotidianamente el ejercicio de gobierno.

Elaboración del Plan de Desarrollo del Municipio de Panindícuaro 2005-2007

Además de las agendas comunitarias el diagnóstico del municipio se complementó con información acerca de aspectos históricos, sociales, culturales, políticos, económicos y medioambienta-

les basado en datos documentales y estadísticos de diversas fuentes. La integración de lo que se llamó el *diagnóstico sistémico local* tomó en cuenta variables e indicadores propuestos por Iván Silva del Instituto Latinoamericano de Planeación Económica y Social. Con todos esos insumos, entre mayo y junio de 2005 las autoridades municipales elaboraron el plan de desarrollo para el trienio, asesorados por el CEMIF “Vasco de Quiroga”, EMAS y la Facultad de Economía de la UMSNH.

Monitoreo ciudadano

Desde 2003 el gobierno de Michoacán, a través del Centro de Desarrollo Municipal (CEDEMUN) promovió en su estructura la constitución de los Comités de Planeación para el Desarrollo Municipal (COPLADEMUN), instancias integradas por representantes de la ciudadanía y el gobierno para

asegurar la participación ciudadana en la planeación, seguimiento y evaluación de la función de gobierno, pero para 2005 éstos no habían sido instalados en la mayoría de los municipios. El proceso seguido en Panindícuaro permitió hacer uso cabal de esta herramienta: el COPLADEMUN se instaló con representantes de las autoridades municipales y comunales, así como con personas de la sociedad civil, y la primera decisión que se tomó al interior fue llevar a cabo una capacitación de todas y todos sus integrantes, misma que estuvo a cargo de EMAS y la Facultad de Economía de la UMSNH.

Un primer programa de capacitación desarrollado durante el segundo semestre de 2005, después de ser aprobado el plan por el Congreso del Estado, comprendió la revisión y análisis de lo que implicaba constituir el COPLADEMUN y su reglamentación. También se incluyeron temas como: participación ciudadana en la gestión pú-



blica, democracia participativa e incluyente, desarrollo comunitario, liderazgo para el servicio público y equidad de género.

Dado que la mayoría de integrantes nunca antes habían tenido un cargo de esta responsabilidad e incluso nunca habían conducido una reunión, se llevaron a cabo cuatro talleres de capacitación para la instancia de coordinación del COPLADEMUN, integrada por la coordinadora general y los responsables de las coordinaciones y secretarías de las comisiones de trabajo. Los talleres tuvieron como objetivo principal fortalecer la preparación de cada integrante de esas instancias para la conducción y el seguimiento de todas las actividades del Plan de Desarrollo Municipal. De esta manera no sólo se familiarizaron con sus funciones, tareas y responsabilidades, sino que también se contribuyó a superar los temores y debilidades que expresaron, tratando de “atenderlos” para su superación, de manera personal y colectiva, de forma respetuosa y solidaria.

Hasta agosto de 2007 se habían realizado nueve asambleas generales del COPLADEMUN con una asistencia promedio de 35 representantes de la ciudadanía –consejeras y consejeros– y autoridades del Ayuntamiento del Municipio. También se realizan 2 reuniones por semestre de cada Comisión de Trabajo para dar un seguimiento más especializado a las seis líneas estratégicas que integran el Plan de Desarrollo. Éstas son:

- Comisión 1: Desarrollo económico y social
- Comisión 2: Urbanismo, medio ambiente, seguridad y cultura
- Comisión 3: Modernización de la administración pública municipal y participación ciudadana

Cabe destacar que los asuntos económicos y los sociales, que tradicionalmente se abordan en espacios distintos, subordinando lo social a lo económico, en el caso del COPLADEMUN de Panindícuaro se trabajan juntos, de manera que las decisiones económicas se toman a partir de las necesidades sociales. De hecho, la propia Secretaría de Planeación en Michoacán planifica lo social y lo económico por separado. Esta subversión, en toda la extensión de la palabra, remite a un modelo de desarrollo en donde

la persona está en el centro, y no el mercado, como en el modelo neoliberal.

Cada Comisión está integrada por consejeras y consejeros de la ciudadanía nombrados en una asamblea general. En las comisiones participan 9 mujeres y 16 hombres. Dos comisiones están presididas por mujeres. Cada comisión tiene la facultad de citar al funcionario municipal encargado del programa que se esté evaluando.

Cabe mencionar que quien ha fungido como coordinadora general de ese comité es una mujer de la sociedad civil, la Sra. Amalia García Álvarez, ama de casa y trabajadora rural muy comprometida con el proceso de participación ciudadana quien ha ido creciendo y cualificando su participación en la conducción de esta instancia conjuntamente con el presidente municipal de Panindícuaro. Ella es quien tiene a su cargo hacer las convocatorias, la conducción de las reuniones y llevar las actas y toda la documentación generada. Este hecho es muy significativo porque en cierta forma subraya el protagonismo de la ciudadanía en esa estructura.

Por otro lado, es muy importante que la coordinación haya estado, durante los tres años de la administración municipal, en manos de una mujer, ya que tradicionalmente los liderazgos políticos en el municipio habían estado casi exclusivamente en manos de hombres. Éste es, desafortunadamente, el único caso en el que una mujer coordina el COPLADEMUN en los 55 instalados hasta el 2006 en los 113 municipios michoacanos.

También es importante mencionar que en el último trimestre de 2006 y en parte de 2007 se viene desarrollando un taller de capacitación dirigido a las y los integrantes del Comité sobre la elaboración del Programa Operativo Anual, conocido como POA, que es la programación específica con su presupuesto para el siguiente año de ejercicio (en este caso para el 2008). Este taller se inscribe en el objetivo de avanzar hacia una *presupuestación participativa*, para lo cual se empezó dando a conocer los elementos básicos del Programa Operativo Anual y revisando cómo se integró el presupuesto en años anteriores y cómo se gastó, lo cual es sumamente importante en su aprendizaje.

Evaluación del ejercicio de gobierno y perspectivas

El proceso cotidiano de control y evaluación del Plan Municipal de Desarrollo por parte de la ciudadanía es una experiencia inédita en el municipio de Panindícuaro y se constituye en un referente de educación ciudadana muy importante. Así lo han expresado los y las integrantes del COPLADEMUN en las reuniones periódicas de evaluación.

Se cuenta con un núcleo ciudadano muy sólido y fortalecido que tiene el desafío de concluir el 2007 participando en la elaboración del presupuesto de 2008 y, de ser posible, conducir la elaboración del nuevo plan de desarrollo para el próximo trienio.

Habrán elecciones en noviembre próximo y el COPLADEMUN viene proponiendo el diálogo con la candidata y los candidatos a la presidencia municipal para tratar de asegurar que las instancias y el proceso de participación ciudadana en la planeación del desarrollo se mantenga, y que los logros trasciendan el cambio en la administración municipal.

Resultados

Entender que “lo público” nos compete a todos los ciudadanos y que no es tarea solamente de

funcionarios, diputados o senadores no es tarea fácil. Sin embargo, la experiencia que a grandes rasgos hemos descrito en estas líneas deja ver que el espacio local es el lugar idóneo para llevar a cabo procesos democráticos participativos. Podemos delinear los principales aprendizajes que esta experiencia ha dejado en la población en los siguientes puntos:

1. El autodiagnóstico participativo y la conformación de agendas comunitarias dejó en las y los participantes herramientas metodológicas para el análisis de su realidad, para la elaboración de propuestas y para la negociación.
2. Quedó clara para todos los sectores de la población la necesidad y la justeza de vigilar el ejercicio del gobierno.
3. La educación ciudadana fue un proceso colectivo que involucró tanto a las asesoras y promotoras de EMAS como a la academia, a los estudiantes universitarios, a las ciudadanas y ciudadanos de Panindícuaro y a las autoridades comunitarias y municipales. En este sentido, el aprendizaje se dio de la mano de la participación.
4. Los y las estudiantes participaron en una experiencia práctica, real. Pudieron vivir de cerca una experiencia de planificación y palparon los obstáculos y problemas que enfrenta la construcción de la democracia. En los talleres comunitarios de autodiagnóstico los y las estudiantes reconocieron y valoraron los saberes de la gente y estuvieron en contacto con la problemática de la población rural. Para muchos esto fue un descubrimiento; para otros fue el camino para aplicar al menos parte de lo que aprenden en la Universidad en la solución de los problemas concretos de sus lugares de origen.

5. A EMAS esta experiencia le permitió formar parte de un esfuerzo de conjunto con las autoridades municipales y la



Foto: Revista Minka

Facultad de Economía de la UMSNH; por otro lado, quedaron establecidos en el Plan de Desarrollo Municipal algunos programas basados en los resultados exitosos de proyectos piloto en agricultura orgánica y reforestación que se habían llevado a cabo con anterioridad en tres localidades del municipio.

6. El Plan de Desarrollo se planteó metas por año, lo cual permitió una evaluación anual y la revisión de las metas del siguiente año, en caso necesario. En este sentido, el Plan fue concebido como un instrumento sujeto a revisión y modificación con la aprobación de los sectores comprometidos en el seguimiento. Normalmente los planes de gobierno se redactan en términos tan generales que son imposibles de evaluar, además de que no se conciben como instrumentos susceptibles de ser adecuados a las cambiantes circunstancias.
7. Es importante destacar que es primera vez que funciona una instancia integrada por ciudadanía y gobierno, por lo cual creemos que esta primera experiencia pasará a la historia del municipio, y el hecho que esté siendo presidido por una mujer tiene una gran fuerza simbólica y educativa.

Recomendaciones para la acción

1. La “mejor” educación ciudadana es la que se da en la participación misma, pero es imprescindible la reflexión en colectivo por los sujetos involucrados. No obstante, no se deben soslayar los aspectos técnicos relacionados con la planeación, vigilancia y evaluación del ejercicio de gobierno. Es necesario que los programas de educación ciudadana en el espacio local incluyan estos aspectos.
2. Los diagnósticos participativos suelen ser muy ricos en cuanto a cantidad y calidad de la información vertida, pero para integrar agendas que verdaderamente sirvan como instrumentos para la negociación, es decir, que sean viables, es necesario que los involucrados sean capaces de distinguir entre los problemas y las necesidades, de jerarquizar las demandas e

identificar a los actores indicados para darles respuesta.

3. Todo proceso de educación ciudadana debe poner especial cuidado en visibilizar la problemática específica de las mujeres y de promover sus liderazgos, ya que tradicionalmente el protagonismo político se queda casi exclusivamente en manos de los hombres. Las relaciones de género representan un aspecto clave a ser tomado en cuenta si lo que se pretende es avanzar hacia un desarrollo incluyente.
4. Hablar de procesos participativos en los que interviene la población, las autoridades, las organizaciones civiles y la academia significa romper barreras de los espacios de poder constituidos y en este sentido no están exentos de conflictos. Es indispensable que la educación ciudadana contemple el desarrollo de habilidades para la negociación para todos los actores que intervienen, sabiendo que no se trata de ganar todo de una sola vez, sino de avanzar paso a paso.



Lecturas sugeridas

González Butrón, María Arcelia, 2005.

“Planificación y perspectiva de género para el desarrollo”, en *Realidad Económica*, núm. 19, Facultad de Economía “Vasco de Quiroga”, UMSNH, Morelia, Michoacán, abril, pp. 3-7.

González Butrón, María Arcelia, 2004.

“Planificación del desarrollo y participación social en Michoacán”, en *Realidad Económica*, núm. 18, Facultad de Economía “Vasco de Quiroga”, UMSNH, Morelia, Michoacán, noviembre, pp. 41-45.

Mucha gente confunde una mala administración o una mala gestión con el destino.

Kim Hubbard, periodista y pensador norteamericano, 1868-1930

Educación para el ejercicio del voto libre y razonado

Un nuevo enfoque en la gestión de las políticas de educación cívica

Gabriel de la Paz
INSTITUTO FEDERAL ELECTORAL / MÉXICO
delapaz@ife.org.mx



Foto: Archivo IFE

Introducción

De acuerdo con la Constitución Política de México, el Instituto Federal Electoral (IFE), además de organizar las elecciones federales, tiene a su cargo las actividades de educación cívica en todo el territorio nacional, las cuales, entre otras finalidades, deben contribuir a que los ciudadanos

ejercen sus derechos político electorales en un contexto que asegure la autenticidad y efectividad del sufragio.

De acuerdo con lo anterior, el IFE enfrentaba dos problemas fundamentales de cara a las elecciones federales que se realizarían el dos de julio

de 2006: i) un creciente abstencionismo que se concentra en algunas zonas del país y en determinados grupos de la población, especialmente entre los ciudadanos menores de 34 años; ii) las prácticas de compra o coacción del voto que afectan principalmente a los habitantes de zonas de alta marginación social.

Si bien el abstencionismo implica no ejercer un derecho ciudadano fundamental, otra forma de dejar de ejercerlo es negar o limitar la libertad de elección de los ciudadanos mediante acciones de presión o intimidación, las cuales se suman a las dificultades para acceder a información relevante y la falta de espacios y competencias cívicas para llevar a cabo una discusión colectiva que favorezca a una elección razonada y responsable. Consecuencia de lo anterior, la efectividad del voto disminuye drásticamente, si entendemos el ejercicio de este derecho como una forma de influir en las decisiones políticas a favor de los intereses de la mayoría de los ciudadanos.

Para hacer frente a la problemática descrita en los párrafos anteriores, el IFE diseñó una política de intervención educativa cuyo objetivo general era desarrollar competencias cívicas básicas en grupos de población estratégicos (adultos con bajo nivel de escolaridad, comunidades indígenas y jóvenes en general), las cuales reforzaran su interés en participar en las elecciones federales ejerciendo un voto libre de coacción y razonado suficientemente para garantizar su función como instrumento para incidir en las decisiones públicas.

La instrumentación de esta política de educación cívica, denominada *Educación para el ejercicio del voto libre y razonado*, que se llevó a cabo durante el primer semestre de 2006, implicaba enfrentar grandes retos derivados fundamentalmente de dos factores. El primero, la inequidad socioeconómica y la diversidad geográfica, demográfica y cultural en su sentido más amplio, que caracteriza a la República Mexicana, de lo cual derivan marcadas diferencias locales dentro del territorio nacional. El segundo, la propia estructura del IFE, que ha favorecido la centralización y la verticalidad en el diseño e instrumentación de las políticas de educación cívica.

En respuesta a los retos que presentaba la instrumentación del programa *Educación para el ejer-*

cicio del voto libre y razonado, el IFE diseñó una innovadora estrategia de intervención educativa. Ante la diversidad socioeconómica y cultural del país, la estrategia respondió con un procedimiento de “focalización”, el cual consistió en realizar un diagnóstico nacional de la participación electoral y de las condiciones que pueden favorecer la compra o coacción del voto (como el nivel de educación formal y la presencia de recursos federales destinados a programas de desarrollo social). Con base en este diagnóstico y otras variables socioeconómicas se elaboró una tipología de municipios que permitiría distinguir qué tipo de problema (abstencionismo, compra o coacción del voto) y en qué grado se presentaba en cada municipio del país. Esta información estadística sirvió de base para que el IFE hiciera un uso más racional de los recursos destinados a la educación cívica, al concentrarlos en las zonas donde el ejercicio del voto libre y razonado encontraba mayores obstáculos, y para que los vocales distritales de capacitación electoral y educación cívica proyectaran acciones de intervención educativa viables y eficaces, que respondieran a las necesidades y condiciones particulares de cada distrito electoral.

En resumen, el programa *Educación para el ejercicio del voto libre y razonado* buscaba cumplir un objetivo institucional estratégico, es decir, un objetivo nacional; sin embargo, este objetivo general sólo podía ser viable si se descentralizaba la planeación de acciones y metas concretas para que éstas fueran congruentes con las condiciones particulares de cada distrito electoral.

Actividades

Para tener una idea general de las actividades que se llevaron a cabo durante la instrumentación del programa, a continuación presentamos algunos datos generales. Se diseñaron, instrumentaron y evaluaron 300 proyectos específicos de intervención educativa distribuidos en todo el territorio nacional, uno por cada junta distrital, todos dirigidos a lograr el objetivo general de desarrollar competencias cívicas en grupos de población estratégicos, las cuales favorecieran el ejercicio del voto libre y razonado –tal y como se establecía en el mar-

co general de la estrategia elaborada en oficinas centrales del IFE y difundida en todas las juntas locales y distritales. De los 300 proyectos, 251 atendieron el problema del abstencionismo y 145 la compra o coacción del voto. En cuanto a la población objetivo, 192 proyectos se dirigieron a población joven, 115 a población con bajo nivel de escolaridad y 31 a población indígena. Las actividades que se llevaron a cabo durante la instrumentación de los proyectos fueron principalmente la difusión de material impreso (236) y la realización de foros de discusión (191) y talleres (133), aunque 43 proyectos incluyeron diversas actividades culturales.

De acuerdo con la política de focalización, los métodos y procedimientos que emplearon los proyectos variaron según el contexto local y el perfil de la población objetivo; sin embargo, como política institucional se adoptó el enfoque de desarrollo de competencias mínimas suficientes para el ejercicio de los derechos político electorales básicos. Además, se establecieron estándares institucionales para el diseño de los proyectos, entre los cuales se enfatizó la necesidad de definir metas realistas y variables e indicadores claros y objetivos, que permitieran la evaluación cualitativa del resultado de la intervención educativa en cada distrito electoral.

De manera complementaria, en oficinas centrales se diseñó y elaboró una carpeta de apoyo didáctico para la instrumentación de los proyectos, la cual contenía información sobre técnicas grupales, ejercicios de reflexión, dramatizaciones en video y dos talleres modelo, uno para población joven escolarizada y otro para población indígena. La carpeta se distribuyó en las 300 juntas distritales, de las cuales 80% utilizó al menos una de las herramientas didácticas contenidas en ella.

La población que participó en los proyectos que se realizaron en los distritos electorales de todo el país rebasó el millón de personas. Sin embargo, al analizar la información se encontró que la mayoría de los proyectos que reportaron los números más altos también privilegiaron las actividades de difusión dirigidas a un extenso público, sin definir objetivos educativos precisos.

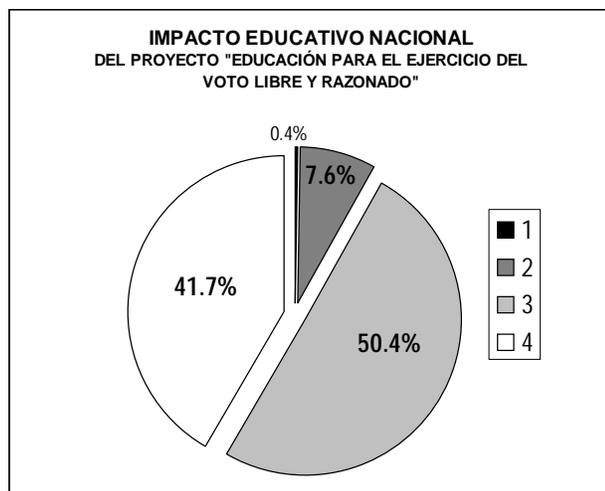
Con respecto a la evaluación de los cambios educativos derivados de la instrumentación de los proyectos, se observó, primero, una gran gama

de modalidades de evaluación, y, segundo, diferencias importantes en la calidad del diseño de los métodos de evaluación. En lo referente a la primera observación, los métodos variaron dependiendo principalmente del público objetivo al que iban dirigidos y de las competencias que buscaban desarrollar; así, se aplicaron fundamentalmente instrumentos como cuestionarios (escritos y orales) y entrevistas a grupos que fueron desde pequeñas muestras hasta el universo completo de participantes, dependiendo de las condiciones específicas de cada proyecto. En cuanto a la segunda observación, la calidad de la evaluación varió notoriamente en la claridad y coherencia de variables, indicadores e instrumentos para medir el cambio educativo.

A fin de homogeneizar los resultados de la evaluación, se solicitó a los vocales de capacitación electoral y educación cívica que convirtieran los resultados de sus evaluaciones en una escala numérica de 1 a 4 conforme a los siguientes criterios:

Valor	Significado
4	Del total de participantes evaluados, 90% o más demostraron haber desarrollado las competencias que se proponía el proyecto.
3	Del total de participantes evaluados, de 50% a 89% demostraron haber desarrollado las competencias que se proponía el proyecto.
2	Del total de participantes evaluados, de 10% a 49% demostraron haber desarrollado las competencias que se proponía el proyecto.
1	Del total de participantes evaluados, menos de 10% demostraron haber desarrollado las competencias que se proponía el proyecto.

El promedio nacional fue 3.3, es decir, en promedio más de la mitad, pero menos que 90% de los participantes evaluados en cada distrito demostraron haber desarrollado las competencias que se proponía el proyecto. La distribución de los resultados se presenta en la siguiente gráfica:



Difícilmente podríamos afirmar que los resultados de la evaluación son altamente confiables, pues de acuerdo con el análisis que se llevó a cabo en las oficinas centrales del IFE, 68% de los proyectos mostraron deficiencias en sus procesos de evaluación, las cuales ponen en duda la validez de sus resultados. Lo que podemos asegurar a partir de los datos presentados, es que el IFE, por medio de las juntas distritales, por primera vez está incluyendo sistemas de evaluación cualitativa en el ámbito de la educación cívica. Esto, por sí mismo es ya un gran avance institucional.

Además de promover el voto libre y razonado, la estrategia de educación cívica tuvo otro objetivo importante: hacer un diagnóstico de las competencias requeridas por los funcionarios del IFE para diseñar y ejecutar proyectos de intervención educativa, con miras a desarrollar estas competencias a mediano y largo plazo. Este diagnóstico ha permitido detectar 75 juntas distritales en las que es indispensable y urgente fortalecer la capacitación, principalmente en dos aspectos fundamentales: definición de objetivos y metodología de evaluación.

Si bien los resultados del programa *Educación para el ejercicio del voto libre y razonado* permiten sólo un acercamiento de carácter exploratorio a los efectos de la política de educación cívica del IFE, es necesario recordar que este programa fue una propuesta innovadora que por primera vez llevó a la práctica algunos principios del *Programa Estratégico de Educación Cívica 2005-2010*, como la focalización, la evaluación cualitativa y la transparencia. Se trata del inicio de un proceso de largo plazo que busca cumplir con dos

objetivos de manera simultánea: por un lado, diseñar y ejecutar políticas de educación cívica viables, eficaces y susceptibles de evaluación; por el otro, dar lugar a un proceso de capacitación continua para crear el capital humano que el IFE necesita para cumplir con el mandato constitucional de hacer educación cívica y promover la democracia en México.

Recomendaciones para la acción

La instrumentación del programa *Educación para el ejercicio del voto libre y razonado* ha sido una valiosa experiencia para el área de educación cívica del IFE; también puede ser útil para aquellas instituciones que llevan a cabo políticas de intervención educativa en unidades territoriales extensas y caracterizadas por la diversidad de factores sociales y culturales. De esta experiencia pueden recuperarse algunas sugerencias concretas útiles para la toma de decisiones y la acción:

1. *El principio de focalización.* En contextos caracterizados por marcadas diferencias sociales y culturales, la viabilidad y efectividad de toda política educativa depende de que se descentralice en cierto grado la planeación de métodos y procedimientos para realizar actividades concretas, sin perder de vista los objetivos y políticas de acción comunes que dotan de unidad y coherencia a la estrategia general.
2. *Capacitación de la estructura institucional.* El principio de focalización requiere de una estructura que pase de la simple ejecución de lineamientos a la participación creativa en el diseño y la planeación de las políticas educativas, para lo cual es necesario desarrollar competencias de investigación, planeación estratégica y metodología de evaluación, entre otras.
3. *Sistemas de información.* El seguimiento de los proyectos debe generar información útil para la toma de decisiones y para la rendición de cuentas, por lo cual los datos deben recopilarse y sistematizarse en bases de datos que permitan consultas continuas para la elaboración de diversos análisis. Es recomendable que los sistemas de información permitan producir



Foto: Archivo IFE

cartografía, ya que es importante conocer cómo se distribuyen territorialmente las variables relevantes para detectar correlaciones que podrían pasar inadvertidas y para tomar decisiones de logística.

4. *Redes de comunicación.* Es de vital importancia mantener la comunicación permanente no sólo entre oficinas centrales y los órganos desconcentrados que se distribuyen en todo el territorio nacional, sino también entre los mismos órganos desconcentrados. Existen diversas opciones tecnológicas para establecer estas redes de comunicación, pero el *blog* es un recurso disponible en Internet de manera gratuita que es fácil de crear y administrar, y que puede ser de gran utilidad para la coordinación de los proyectos y la interacción permanente de todos los participantes.
5. *Cultura de la evaluación.* La evaluación de las políticas de educación cívica es un terreno relativamente nuevo. En diversas partes del mundo se están probando metodologías e instrumentos. Para aquellas instituciones que no tienen experiencia previa de evaluación cualitativa de políticas de educación cívica, es recomendable ser menos ambiciosos en este ter-

reno e invertir inicialmente en la formación de lo que podría llamarse una “cultura de la evaluación” entre sus integrantes, para evitar la resistencia o simulación que surge cuando la evaluación se entiende como un instrumento de control y castigo para los responsables de los proyectos, y no como una herramienta para el aprendizaje y la mejora continua de las instituciones. Una vez establecida esta cultura de la evaluación se pueden aplicar metodologías cada vez más rigurosas y precisas.



Lecturas sugeridas

Becerra Chávez, Pablo Javier, 2003. “El Instituto Federal Electoral. La ruta de las reformas recientes y la agenda actual”, en Becerra, Pablo Javier, Víctor Alarcón y Cuitláhuac Bardán (coords.), *Contexto y propuestas para una Agenda de Reforma Electoral en México*, UAM, México, pp. 43-81.

Instituto Federal Electoral, 2005. *Programa Estratégico de Educación Cívica 2005-2010*, México.

La revolución silenciosa

La segunda generación de presupuestos participativos: La educación ciudadana puesta a prueba

Alain Santandreu

I PES - PROMOCIÓN DEL DESARROLLO SOSTENIBLE / LIMA, PERÚ
 alain_santandreu@yahoo.com
 alain@ipes.org

Una Revolución Silenciosa comienza a gestarse. Cada vez con más fuerza, los municipios se transforman en un espacio de participación ciudadana y control social. Los límites y posibilidades de la Democracia Participativa pasan a colocarse en el centro del debate. Generalmente acompañados de procesos de planeación, los Presupuestos Participativos representan uno de los cambios estructurales más importantes registrados en los últimos años en la gestión de lo local.

Hace 15 años, un pequeño grupo de municipios de América Latina iniciaba una experiencia singular. Animados por la idea de romper con los estilos de gestión centralizada y sin participación impulsaron una nueva forma de hacer política. Convencidos de la necesidad de profundizar la democracia, promovieron la participación de las/os ciudadanos en la asignación y control de los recursos públicos dando a luz los Presupuestos Participativos (PP).

Surgidos de la voluntad política de los gobiernos locales, y apoyados en la movilización y participación de la sociedad civil, los presupuestos participativos se consolidaron y expandieron a toda América Latina, y más recientemente, a Europa. Con el paso de los años algunos países saltaron de escala. En 1994, con la promulgación de la Ley de Participación Popular, Bolivia amplió las competencias, atribuciones y jurisdicción de los Gobiernos Municipales asignándoles un



Foto: CB

importante porcentaje de los ingresos nacionales y se crearon los Comités de Vigilancia. Con la aprobación de la Norma Nacional de Planificación Participativa, se inició un proceso de planificación municipal involucrando a los 315 municipios del país. Más recientemente, en 2003, Perú inició un proceso similar estableciendo la obligatoriedad de elaborar los presupuestos municipales en forma participativa, aprobándose un conjunto de leyes fundamentales como la Ley Bases de Presupuesto Participativo y la Ley Bases de la

Descentralización. La segunda generación de presupuestos participativos nos obliga a reflexionar sobre los desafíos que supone masificar un procedimiento de este tipo.

El presente artículo se inspira en los hallazgos de la investigación “Información en procesos de Planificación Participativa” realizada en 2004 por Alain Santandreu y Ana Cristina Betancourt (CEDETI – Centro de Tecnologías Intermedias, Santa Cruz de la Sierra, Bolivia) para la Red de Participación Ciudadana y Control Social (PCCS) y el Servicio Holandés de Cooperación (SNV) Bolivia. Vale la pena recordar que con el paso del tiempo, y como resultado de los procesos electorales, varios municipios han cambiado sus autoridades aunque todas continúan asignando recursos con base a sistemas de presupuesto participativo. Pese a esto, los hallazgos y conclusiones que aquí se presentan continúan vigentes entendiendo a los presupuestos participativos como proceso en constante cambio, sujetos a la orientación (y voluntad) política de los gobiernos locales.

La primera generación de PP: Brasil y América Latina y el Caribe

Cuando finalizaba la “década perdida” algunas ciudades del cono sur como Porto Alegre en 1989, Belo Horizonte (Brasil) y Montevideo (Uruguay) en 1990 iniciaron un proceso inédito que permitió invertir las prioridades mejorando la participación ciudadana en la asignación y control de los recursos municipales.

La primera generación de presupuestos participativos se apoyó en una fuerte impronta ética. Impulsados por la voluntad política de los gobiernos locales, y apoyados en la movilización de las ciudadanas y ciudadanos y sus organizaciones sociales, se instaló en el concierto internacional el debate sobre los límites y posibilidades de la democracia participativa cuestionando las prácticas tradicionales de gestión pública, intermediación política y representación institucional. Los logros alcanzados por estas ciudades masificaron la experiencia brasileña y la amplificaron a otras ciudades de América Latina y el Caribe llegando, en pocos años, a ser implementados en más de

250 municipios distribuidos en todo el continente con experiencias en México, El Salvador, Colombia, Ecuador y Argentina.

La innovación metodológica y su capacidad de adaptación a las particularidades políticas, sociales, financieras, administrativas, normativas y culturales parecen ser las principales características de los procesos de presupuestos participativos.

Esta diversidad se expresa tanto en los componentes participativos como presupuestarios. Mientras que unos pocos municipios como Porto Alegre, distribuyen en forma participativa un importante porcentaje de su presupuesto otros, como Montevideo, sólo comprometen un porcentaje de sus recursos destinados a obras, algunos servicios y cultura. Rompiendo con esta tendencia, algunas ciudades como Rosario (Argentina) han comenzado a incluir proyectos de desarrollo y actividades de capacitación ampliando la base de los presupuestos participativos.

Para cumplir con las demandas los municipios han incorporado infraestructura que permite capacitar a los actores locales para la participación (organización de reuniones, proceso para la toma de decisiones, resolución participativa de conflictos de intereses, etc.) y dar soporte técnico para priorizar las demandas. Generalmente los presupuestos participativos se estructuran a partir de un ciclo anual que organiza la agenda de actividades. Los procesos se inician con una rendición de cuentas en la que el Gobierno Municipal somete a consideración pública la ejecución presupuestaria contribuyendo a democratizar las finanzas públicas, una práctica poco común en la región. Algunos casos como el Distrito de Villa El Salvador en Lima (Perú) cuentan además con un mecanismo de rendición de cuentas de las obras ejecutadas con recursos del presupuesto participativo.

Los instrumentos de participación también son muy variados y reciben diferentes nombres como *Consejo* en Porto Alegre y *Foro* en Icapuí (Brasil), *Consejos vecinales* en Montevideo o *Asamblea de Unidad Cantonal* en Cotacachi (Ecuador). Estos órganos de participación ciudadana (aunque en muchos casos incluyen representación municipal) se encargan de priorizar las demandas y dar seguimiento al proceso. Algunas experiencias pri-

vilegian la participación ciudadana directa, eligiendo los delegados en relación al número de presentes en las reuniones (por ejemplo, un delegado al Consejo cada 10 presentes), mientras que otros apelan a la representación de las organizaciones sociales. En la mayor parte de los casos han sido capacitados para poder cumplir con sus tareas.

En general, los presupuestos participativos se debaten y ejecutan año a año a escala municipal (en zonas o distritos), articulándose a los instrumentos municipales de planificación de mediano y largo plazo como los Planes de Desarrollo Zonal, Estratégicos o de Inversión. Si bien existen experiencias de cobertura rural, como la desarrollada en Cuenca (Ecuador) con las Parroquias Rurales del municipio, la mayor parte de los casos se concentraron en las ciudades.

Algunos disponen de criterios específicos para la priorización de las demandas que incluyen el porcentaje de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), la carencia de obras de infraestructura en

la zona, el nivel de participación de la sociedad civil (organizada o no) o el porcentaje de recaudación tributaria. Algunas ciudades, como Porto Alegre, han diseñado mecanismos novedosos a través de Internet que facilitan el monitoreo, así como el control de la ejecución de las obras.

La voluntad política de los alcaldes, la promoción de instrumentos y mecanismos de participación ciudadana, la innovación normativa, su pedagogía metodológica y una fuerte impronta ética son las principales características de los presupuestos participativos de primera generación.

La segunda generación de PP: la experiencia boliviana

En abril de 1994 Bolivia aprobó la Ley de Participación Popular (Ley N° 1551) dando inicio a un proceso de masificación de los presupuestos participativos a escala nacional con la elección



Foto: CB

de nuevos alcaldes y la designación de los primeros Comités de Vigilancia de escala municipal. Junto a Perú, son los dos países de la región que cuentan con legislación nacional que obliga a planificar (y ejecutar) los presupuestos municipales en forma participativa.

La experiencia boliviana combina cinco características que la transforma en una experiencia innovadora:

1. *Cobertura territorial de escala nacional*, a partir de la aplicación de la Ley de Participación Popular que extiende el presupuesto participativo a más de 300 municipios como la única forma legalmente aceptada para la distribución de recursos a escala municipal.
2. *Asignación del 100% del presupuesto municipal* para gastos operativos y de inversión incluyendo el sueldo del alcalde, los miembros del Consejo y el personal municipal.
3. *Articulación con el desarrollo local municipal*, vinculando la Programación Operativa Anual (POA) que identifica las fuentes de recursos y planifica los gastos e inversiones, con el Plan de Desarrollo Municipal elaborado cada cinco años en forma participativa y que identifica los principales proyectos de desarrollo vinculados al manejo del ambiente y los recursos naturales, los proyectos económicos y productivos, el desarrollo humano y el fortalecimiento organizativo e institucional.
4. *Fortalecimiento de la participación ciudadana para el control social* estableciendo la elección de un Comité de Vigilancia independiente y autónomo del gobierno local, integrado por representantes de la sociedad civil, responsable del control social en el municipio.
5. *Permanente capacidad de innovación para la adaptación del modelo*, demostrando que es posible implementar una normativa de alcance nacional respetando las particularidades locales,



Foto: CB

ampliando efectivamente las capacidades de la población, profundizando la democracia, invirtiendo las prioridades municipales y mejorando sustantivamente el control social.

Un fuerte debate comienza a instalarse. Si bien en Bolivia existen mecanismos establecidos para la realización de los presupuestos participativos que buscan uniformizar su aplicación (por ejemplo manuales de operación), la realidad demuestra su enorme capacidad de adaptación a las circunstancias locales. Pese a disponer de una normativa común, la profundidad del proyecto político, las formas de participación ciudadana y la fortaleza (o debilidad) de las organizaciones sociales marcan la tónica de cada proceso. La masificación no supone, necesariamente, una degradación de los contenidos ni la pérdida de frescura y capacidad de innovación.

Recomendaciones para la acción

Los presupuestos participativos, se trate de experiencias promovidas por la voluntad política de los alcaldes progresistas o por mandato legal a nivel nacional, suelen ser una experiencia inigualable de aplicación práctica de una pedagogía liberadora y participativa a escala humana.

Ejemplos como la “Caravana del presupuesto participativo” desarrollada inicialmente en Belo Horizonte (Brasil) permitió a las y los delegados recorrer a bordo de un bus las diferentes zonas en las que se organiza administrativamente la ciudad para conocer las distintas realidades y poder evaluar, directamente, las demandas. Esta iniciativa innovadora apoyada permitió democratizar el conocimiento a la vez que contribuyó fuertemente a una mejor apropiación social del territorio por parte de las y los delegados que, en la mayor parte de los casos, sólo conocían sus propias demandas expresando una visión fragmentada de su ciudad.

La comunicación directa promovida por el alcalde de Icapuí (un pequeño municipio del nordeste de Brasil), quien elaboró en forma mensual un mural gigante (pintado en la pared de su casa) con información básica del estado de avance de la ejecución de las obras, generó un debate local importante en torno a la necesidad de rendir cuentas en forma pública, transparente y accesible a todas/os los ciudadanos.

El uso de las nuevas tecnologías de la información en Porto Alegre (Brasil) mejoró el acceso a información pública junto a la capacidad de inclusión digital de las consejeras y consejeros del presupuesto participativo, demostrando que las tecnologías de la información y la comunicación pueden ser un instrumento clave como parte de un ejercicio democrático de gobierno ciudadano.

El manejo bilingüe del presupuesto participativo en Cotacachi (Ecuador) o San Julián (Bolivia) motivó la participación de las comunidades rurales y las poblaciones indígenas, obligando a los organizadores a elaborar materiales de sensibilización, comunicación y difusión adaptados a la realidad local.

Estos y otros ejemplos demuestran como los presupuestos participativos, además de cumplir

con su objetivo principal, pueden ser instrumentos pedagógicos innovadores, portadores de una nueva forma de ver, sentir y construir ciudad y ciudadanía, mejorando la relación de las comunidades con sus gobiernos y de los habitantes con su ciudad.

Al decir de Tarso Genro, ex Prefeito de Porto Alegre, “Los presupuestos participativos son un espacio de igualdad para superar la desigualdad” y en uno y otro caso parece cumplirse. Finalmente la revolución parece estar al otro lado de la esquina, aunque se trate de una revolución silenciosa.



Lecturas sugeridas

Santandreu, Alain y Ana Cristina Betancourt. “La Revolución Silenciosa. Procesos de información y comunicación en los presupuestos participativos”.

http://www.cigu.org/cgi-bin/cigu/GET?ACTION=DOC_C&DATA=doc_c5

Para ampliar la comprensión conceptual, temática y metodológica sobre presupuestos participativos a escala regional se sugiere visitar el sitio del Centro Internacional de Gestión Urbana (CIGU) en Ecuador que cuenta con una gran diversidad de publicaciones, documentos, estudios de caso y legislación actualizada sobre ese tema. Como parte del programa *Reforzar*, es posible acceder a un curso de aprendizaje mutuo recomendado para educadores, líderes comunitarios, técnicos gubernamentales y de la sociedad civil y personas interesadas en fortalecer sus capacidades en relación a esta temática.

Todos sus materiales se encuentran accesibles en línea en la dirección

<http://www.cigu.org/cgi-bin/cigu>

Yo nunca me he quedado sin patria: mi patria es el idioma.

María Zambrano, filósofa y escritora española, 1904-1991

La formación en y para la convivencia democrática

Haydeé Vélez Andrade

HACIA UNA CULTURA DEMOCRÁTICA, A.C. (ACUDE) / MÉXICO
haydee@acude.org.mx

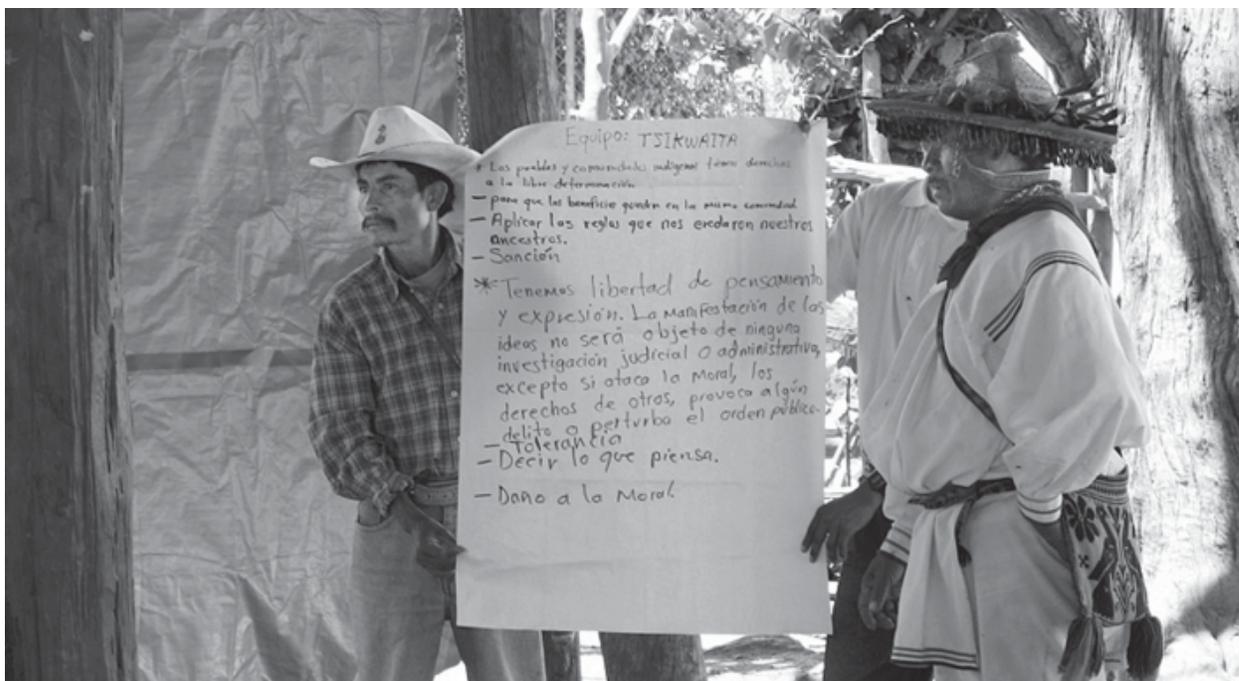


Foto: Archivo IFE

Introducción

El texto es una reflexión a partir de los aprendizajes obtenidos en el desarrollo de un modelo de intervención educativa de promoción de la participación, en una localidad marginada en el sur de la Ciudad de México, en el que se sugieren algunas estrategias orientadas a la comunidad, la escuela, la familia y la incidencia en los servicios, políticas y programas de la localidad.

El análisis parte de la formación en valores, desde la perspectiva de la democracia como forma de convivencia social, y del enfoque del desarrollo humano de Urie Bronfenbrenner, que reconoce la importancia de la interacción del sujeto con su ambiente, el papel de la familia en el proceso de socialización del niño y el de la escuela en la formación en valores, así como la importancia de considerar otras influencias ex-

ternas como la comunidad y las políticas sociales de la localidad.

El artículo concluye con recomendaciones para quienes estén interesados en la implementación de un modelo semejante y con el planteamiento de algunos retos que se identifican en la educación en valores y en la formación para la convivencia democrática.

Actividades

Cuando se inició el proyecto no se contaba con un modelo de intervención definido en detalle, sino con lineamientos generales que fungían como marco de acción para sistematizar cada etapa y, al final del proceso, contar con un modelo a partir de una propuesta probada.

El objetivo fue contribuir a la construcción de una cultura de convivencia democrática, mediante la promoción de la participación de niñas, niños y jóvenes en la toma de decisiones en asuntos que les afectan, y en la realización de actividades colectivas orientadas a la transformación de su entorno, involucrando en las acciones a los diversos actores sociales de la comunidad.

Los lineamientos generales:

- Un enfoque territorial.
- La inclusión de la voz de niñas y niños en la toma de decisiones sobre asuntos cotidianos que les afectaran.
- La creación de espacios y ambientes de aprendizaje para la participación a partir de la experiencia.
- La movilización de los diversos sectores de la comunidad para mejorar las condiciones de vida de la infancia.
- La alianza con actores sociales cercanos: organizaciones civiles, sociales, líderes de la comunidad, autoridades locales, etc.
- La incidencia en programas y políticas locales para que promovieran espacios de encuentro y participación con niños y niñas, para que escucharan sus propuestas y las apoyaran.

El diagnóstico de la comunidad desde la mirada de los niños y niñas

Al ser la participación infantil el eje de la propuesta, primero se consultaron diversos estudios y ejercicios de participación para identificar las problemáticas sentidas por dicho sector. En 2000, el Instituto Federal Electoral organizó una Consulta Infantil y Juvenil en la que participaron cerca de 4 millones de infantes de toda la República Mexicana. El análisis de una muestra de las boletas de los 26,843 niños de Tlalpan que participaron en la Consulta nos permitió conocer su opinión sobre diferentes temáticas.

En el diagnóstico inicial los principales problemas detectados por los niños y las niñas de Tlalpan fueron: drogadicción, violencia, cuidado del medio ambiente y sexualidad. Para profundizar sobre estos temas, e identificar otros, se realizaron 13 grupos de discusión mixtos en 5 primarias

y 2 secundarias de Tlalpan. En estos grupos 86 niños y 84 niñas entre 6 y 15 años expresaron la visión desde la cual definen esos problemas, cómo los ubican en su espacio vital más inmediato, cómo identifican a los sujetos que participan y qué soluciones plantean para resolverlos.

Así, además de crear espacios de reflexión sobre los problemas que les preocupan y sus posibles soluciones, se obtuvo la información para integrar un diagnóstico de la comunidad tlalpense desde la mirada infantil.

Difusión de los resultados y sensibilización a la comunidad

Una vez identificados los problemas el siguiente paso fue dar a conocer a la población en general cuáles eran las inquietudes y propuestas de los niños y las niñas. Para ello se realizó una exposición itinerante, ferias populares en las plazas públicas, talleres con metodologías lúdicas sobre los derechos de los niños y sobre las problemáticas de la comunidad y sus posibles soluciones. Asimismo, se elaboraron folletos dirigidos a niños y jóvenes en los que, además de informar sobre los problemas discutidos, se incluían preguntas, juegos y dinámicas para favorecer la reflexión sobre los temas de su interés.

Por otro lado, se desarrollaron talleres de sensibilización dirigidos a las directoras de los centros comunitarios, en los que se reflexionaba sobre su propia infancia, la importancia de escuchar a niños y niñas, y las preocupaciones de los niños de la comunidad.

Promoción de espacios públicos de participación en los que niños, jóvenes y adultos aprenden a participar

Como complemento a la sensibilización de la comunidad se integraron grupos de niños, jóvenes, madres de familia y adultos mayores, en espacios públicos y en las escuelas, con el doble fin de organizarse para la acción a favor de la comunidad y de vivir un proceso de aprendizaje de las competencias requeridas para la participación. En el proceso se promovía que los participantes elaboraran reglas de convivencia y compartieran la responsabi-

lidad de su cumplimiento; que investigaran sobre el tema que les preocupaba; que pensarán en acciones para solucionar el problema; que hicieran un plan; evaluarán resultados y dieran a conocer a la comunidad los resultados.

Fortalecimiento de las capacidades de la escuela para que fomente en los niños y las niñas la participación

Siguiendo el enfoque ecológico de Bronfenbrenner, y tomando en cuenta los diferentes entornos en los que interactúa el niño, se decidió iniciar un proceso de promoción de la participación en la Escuela Primaria de la localidad. En primer lugar, porque el 70% de los niños y las niñas de la colonia asisten a ella y en segundo, por ser la escuela una de las instituciones más importantes en la socialización de los niños, además de que facilitaba el acceso a los padres de familia.

La escuela es pública, tradicional, con una estructura vertical en la que la toma de decisiones se concentra en la dirección. Los maestros generalmente no están motivados y el ambiente de trabajo es tenso y de desánimo. La participación de los padres es escasa y orientada a la limpieza de algunas áreas del edificio. El ideario de la escuela se limita a indicaciones para el buen comportamiento de niños y niñas y el respeto a los adultos. Al considerar como antecedente el trabajo en la comunidad, la directora aceptó nuestra colaboración. Empezamos participando en lo que la escuela ya tenía programado y luego sugerimos otras actividades orientadas a escuchar la voz de las niñas y los niños, por ejemplo, la realización de una consulta escolar para conocer sus preocupaciones explorando tres ámbitos: escuela, comunidad y hogar. Para nuestra sorpresa, después de la consulta infantil, la directora solicitó la realización de un ejercicio similar con los padres de familia para conocer sus preocupaciones sobre la educación de sus hijos.

Realización de dos campañas a partir de las preocupaciones expresadas por niños y niñas en la consulta

Los niños y las niñas escogieron dos temas de los explorados en la consulta escolar: el problema de la

basura en la escuela y el de los perros callejeros. Para solucionarlos se organizaron dos campañas, los niños decidían si querían participar en alguna de ellas y luego formaron comisiones de trabajo.

La metodología para trabajar los temas fue: investigar la problemática, elaborar un plan de acción, asignar responsabilidades, desarrollar el proyecto, buscar el apoyo de los servicios comunitarios y gubernamentales, evaluar los resultados y presentar a las autoridades locales y miembros de la comunidad el trabajo realizado.

La sola incorporación de los niños en la solución de los problemas ya resultaba novedosa para los maestros y padres de familia, quienes al principio cuestionaban el que los niños y las niñas tomaran tiempo de la escuela para realizar este tipo de actividades, y que ellos mismos tomaran las decisiones sobre qué y cómo hacerlo. Sin embargo, poco a poco aceptaron el proceso y algunos padres de familia empezaron a colaborar en actividades paralelas a las de los niños.

Fortalecimiento de las instancias de participación social en la escuela primaria

Las instancias de participación establecidas en la Ley General de Educación pueden representar una posibilidad real de participación social en la educación y un espacio en el que los niños y niñas pueden hacer oír su voz. Actualmente la Asociación de Padres de Familia y el Consejo Escolar de Participación Social existen sólo en el papel y forman parte de una cultura de simulación, pero no se reúnen ni intervienen en las decisiones, en especial el Consejo Escolar de Participación Social.

A este respecto se buscó fortalecer la Asociación de Padres de Familia y el Consejo Escolar de Participación Social, para lo cual se analizaron sus funciones, sus miembros aprendieron a llevar a cabo una reunión, hacer un plan de trabajo, tener mecanismos de seguimiento y evaluación y rendir cuentas a la comunidad educativa.

El trabajo con los padres de familia se realizó a través de la Asociación de Padres de Familia y del Consejo Escolar de Participación Social, se les consultó sobre los temas que les interesaban y se buscó apoyo en programas de la Secretaría de Educación Pública y otros que ofrecen orga-

nizaciones civiles y el gobierno local. Al mismo tiempo, se buscó fortalecer la relación de la escuela con la comunidad y se establecieron puentes con los servicios de la Delegación. Nos incorporamos a espacios de participación local, como el Consejo Delegacional de Desarrollo Social, para desde ahí incidir en los programas y lograr que se incluyera la voz de las niñas y los niños en el diagnóstico de la Delegación.

Resultados

Como resultado del trabajo de los grupos de sensibilización se desarrollaron acciones sencillas realizadas por niños, jóvenes, madres de familia y personas de la tercera edad: recuperación de la historia de la colonia, un taller de danza azteca, campañas de esterilización y adopción de mascotas, etc. La intención fue que la experiencia de participación resultara positiva para niños y niñas.

A partir de los talleres de sensibilización dirigidos a las directoras de los centros comunitarios se dio forma a una campaña de difusión centrada en dos temas muy señalados: la violencia en la familia, en la escuela y en la comunidad, y la inseguridad en la colonia. La campaña se llamó “Los niños de Tlalpan queremos espacios seguros y buen trato” e invitaba a escuchar a los niños y las niñas, además de ofrecer diversas opciones para contribuir al bienestar de la infancia de su locali-

dad. También se elaboró una guía pedagógica para orientar el proceso –titulada “Entrometiéndonos en lo que sí nos importa”– en la cual se señalan los momentos del proceso, los conceptos a discutir y las actitudes que se quiere promover.

En un ambiente escolar autoritario llevar a cabo dos consultas (una a niños y otra a padres de familia) fue un avance, en especial si consideramos que las opiniones fueron tomadas en cuenta al momento de elaborar el proyecto escolar y atendidas en el Plan Anual de Trabajo, en el plan de acción de la Asociación de Padres de Familia y en el Plan del Consejo Escolar de Participación. En la actualidad el programa de separación de basura, manejo de residuos sólidos y reciclaje quedó instalado de manera permanente, en este último también participan los padres de familia y es una fuente de ingresos para la escuela. A pesar de los avances, observamos cómo el proceso implica “un estira y afloja”; en momentos se avanza en la aceptación de la participación de los niños y niñas y los padres de familia, pero conforme se van asumiendo responsabilidades y tomando decisiones, la reacción de la dirección es retomar las riendas, desconocer acuerdos y bloquear algunas de las propuestas. Un año después se inició el mismo proceso en la escuela del turno vespertino, con otra directora y otro grupo de maestras.

Con respecto al fortalecimiento de las instancias de participación social en la escuela primaria, la intención fue eliminar una cultura de simu-



Foto: CB

lación en relación con la participación de quienes integran dichas instancias y promover un proceso de articulación corresponsable entre maestros, directores, alumnos, padres de familia y diversos sectores sociales para alcanzar los objetivos educativos. La inclusión de las inquietudes de los padres de familia en los planes de trabajo de la escuela y su consideración en la toma de decisiones, aunque parcial, ha sido un gran avance.

Recomendaciones para la acción

A partir de esta experiencia, proponemos:

1. Un enfoque territorial en el que se incluyan acciones en espacios no formales en la comunidad, en la escuela y en las instancias de participación ciudadana de la localidad.
2. Crear espacios de encuentro y participación para niños, niñas, jóvenes y adultos en espacios abiertos.
3. Promover la participación de todos los actores de la comunidad educativa.
4. Favorecer en la escuela un ambiente de relaciones democráticas.
5. Apoyar a la escuela con diversos métodos de formación a maestros y padres de familia.
6. Fortalecer las instancias de participación social en la educación.
7. Favorecer la articulación de los diversos sectores y actores de la comunidad: universidades, organizaciones civiles, y sociales, líderes de la comunidad, funcionarios de gobierno, etc.

Además, no hay que perder de vista los siguientes retos:

1. Fortalecer el objetivo último de la educación, que es el desarrollo pleno de la persona, y no sólo prepararlo para la competitividad y el desarrollo económico.
2. Tener propuestas integrales que tomen en consideración a los diversos sectores de población, buscando la sinergia de las acciones.
3. Lograr que la escuela y la familia cuenten con los elementos para crear ambientes en los que niños y niñas aprendan a convivir en la interac-

- ción cotidiana, con base en los valores de la democracia, y ejerzan su derecho a opinar, participar y contribuir a la modificación de su entorno.
4. Crear oportunidades para que los maestros y los padres de familia reflexionen sobre sus propios valores, cómo los adquirieron, cuáles son las características de un ambiente que favorece la interacción basada en el respeto, la legalidad, la autonomía y solidaridad.
5. Promover el interés en el bien común, crear espacios de encuentro para los niños, jóvenes y adultos en los que reflexionen sobre las condiciones de su entorno y se organicen para la transformación del mismo.
6. Fortalecer la identidad y el sentido de pertenencia para que las personas podamos relacionarnos con los diferentes a nosotros, sin temor de perdernos o desdibujarnos.



Lecturas sugeridas

Bronfenbrenner, U., 1987. *La ecología del desarrollo humano*, Paidós Ibérica, Barcelona.
<http://www.paidos.com/>

Casals, E. y C. Travé, 2002. *La educación en valores en las primeras etapas*. Programa de Educación en valores (PEVA), Universidad de Barcelona.

Nateras D., Octavio, José Luis Torres F. y María Eugenia Linares, 2004. "Ecos de la Consulta Infantil y Juvenil 2000: problemáticas que preocupan a niños y adolescentes de Tlalpan", *Psicología Iberoamericana*, vol.12, núm. 4, México.

<http://www.latindex.unam.mx/larga.php?opcion=1&folio=1089>

Schmelkes, S., 1997. *La escuela y la formación valoral autónoma*, Castellano Editores, México. También puede consultarse, de la misma autora: "Fundamentos de una pedagogía de los valores. La formación valoral y la calidad de la educación", en:

<http://cecte.ilce.edu.mx/docs/diplom/valedu/schmelkes.doc>

La trayectoria ciudadana y su papel en las concepciones docentes sobre la formación cívica y ética: Algunos hallazgos

Leticia G. Landeros Aguirre
INSTITUTO LATINOAMERICANO DE COMUNICACIÓN EDUCATIVA (ILCE) / MÉXICO
lglanderos@hotmail.com



Foto: Archivo IFE

Lo que el lector encontrará aquí es un esfuerzo por aportar un elemento más a la reflexión sobre la forma en que un grupo de docentes traducen y significan una de las tareas obligadas de la escuela pública: *la formación de ciudadanía*, presente a través de la asignatura *Formación Cívica y Ética*, para la Educación Secundaria.

Si bien son muchas las aproximaciones posibles a este asunto, en el presente trabajo se abordará sólo una de ellas que a mi parecer ha sido poco explorada: *la configuración histórica de las concepciones docentes en torno a la formación cívica y ética*. El presente trabajo recupera algunas reflexiones producto del encuentro con cuatro profesores responsables de la asignatura *Formación Cívica y Ética*,

quienes compartieron su propia historia de participación social y de vida ciudadana.

Rasgos del proceso

Los datos utilizados para la investigación corresponden a las narraciones hechas por un grupo de cuatro docentes de educación Secundaria que imparten o impartieron la asignatura *Formación Cívica y Ética*. Cada uno de ellos con antecedentes distintos, así como algunas semejanzas respecto a su vida ciudadana. En el siguiente esquema-síntesis pueden observarse algunos de sus rasgos personales.

Caso	Edad	Estudios	Antigüedad en la docencia	Espacios de participación
Mónica	42	Licenciatura en Psicología Técnico especializado en rehabilitación	4 años	Grupo de teatro popular Proyecto de alfabetización para mujeres
Cecilia	41	Normal Superior Licenciatura en Pedagogía	12 años	Grupo de teatro popular Proyecto alfabetización Grupo político estudiantil (“los bolcheviques”) Organización de colonos (fundadora)
Alicia	35	Licenciatura en sociología	11 años	Grupo estudiantil “ultra” (izquierda) Militante partido político (PRD)
Ignacio	34	Normal Básica Licenciatura en Pedagogía	14 años	Escuela Comunidad Lasallista Pre postulante religioso Organización de actividades de convivencia

La herramienta principal de este trabajo fueron las entrevistas a profundidad (alrededor de seis por sujeto), en las que se plasmó una muy amplia narración de las trayectorias y concepciones actuales de los profesores. Se trató de una investigación de tipo cualitativo con fines exploratorios, de tal modo que no pretende generalizar sus conclusiones, sino realizar una primera indagación sobre el tema, identificar aspectos relevantes y plantear preguntas para futuros trabajos.

Es con base en lo anterior que se definió una primera línea de indagación para este trabajo: *¿cuáles son las concepciones (o al menos algunas de ellas) que subyacen a la labor docente en la asignatura Formación Cívica y Ética?* El acercamiento a esta pregunta se orienta fundamentalmente en dos sentidos:

- Por una parte, *el significado que los docentes otorgan* a dos conceptos centrales para la asignatura (la democracia y la ciudadanía) y que constituyen parte de los conocimientos que todo profesor requiere en alguna medida para el desarrollo de su disciplina.
- Por otra, *la forma en la que conciben su propia labor como formadores de ciudadanía*: cuáles desde su punto de vista deben ser los contenidos básicos de una educación ética y ciudadana, cuáles los principales valores a promover,

cuáles las estrategias más apropiadas para que un grupo de adolescentes construya un aprendizaje en este sentido.

Pero al acercarse a todo ello, emerge otra pregunta necesaria ¿cómo es que se construyen estas concepciones? ¿De dónde provienen?

Desde un punto de vista limitado, pareciera que la tarea de “formar ciudadanía” desde la escuela se resuelve desde un plano académico en el que se juegan contenidos curriculares, métodos de enseñanza y materiales educativos. Pero visto a profundidad, el asunto es más complejo. La formación ciudadana trae a la escuela mucho más que las perspectivas y materiales oficiales; incluso más que los saberes especializados de los maestros. Se trata de un conocimiento estrechamente vinculado con la vida cotidiana de todos los habitantes de una nación: las experiencias –buenas o malas– de los sujetos durante las jornadas electorales, la relación con autoridades gubernamentales para demandar un servicio, la convivencia con los vecinos de la propia comunidad, el ejercicio diario de principios como la solidaridad, los modos de enfrentar conflictos cotidianos, la práctica de la justicia, etc.

En el caso de los profesores (en quienes se centra este trabajo), la carga es doble y combina-

da: poseen saberes especializados en torno al tema —conocen hasta cierto punto los contenidos teóricos—, y a la vez cuentan con una historia personal que puede o no coincidir con los mensajes del saber especializado.

Esta segunda reflexión detona una segunda línea de indagación: la trayectoria de los docentes, el rastreo sobre ese “bagaje” histórico y simbólico, es

decir, ¿cómo ha sido su historia ciudadana?, ¿se han involucrado en procesos de participación?, ¿se han acercado de algún modo a la dimensión política de la convivencia? Y si es así, ¿qué ha caracterizado esas experiencias?, ¿qué de ello constituye una herencia para las concepciones actuales sobre la asignatura?

Estas dos grandes líneas de indagación (las concepciones docentes y las trayectorias ciudadanas) aparecieron en este trabajo no sólo vinculadas, sino intencionalmente cruzadas, para explicar un mismo objeto de estudio: *la construcción histórica de concepciones y saberes en los docentes que imparten Formación cívica y ética*.

La reconstrucción de trayectorias: algunas huellas

Recuperar las trayectorias de los docentes no resultó una tarea sencilla. Principalmente porque desde los primeros encuentros se hizo evidente que no se trataba de una narración “pura” o limpia de otros temas: aún cuando las preguntas en la entrevista fueran dirigidas hacia la recuperación de la vida ciudadana, política (y más tarde hacia sus concepciones educativas actuales), en la práctica las narraciones fueron un cruce permanente de diversos planos: lo familiar, lo escolar (su vida como alumnos), lo político, lo religioso y lo educativo. Todo ello aparece como entramado que se ensan-



Foto: ESV

cha y se aprieta por momentos. Episodios pasados cobraban actualidad tiempo después e invitaban a un constante ir y venir histórico.

Reconocer esto y asumirlo permitió acercarse a cada historia y develar algunas huellas de la trayectoria en la visión actual de los sujetos sobre la formación cívica y ética. Para efecto de este trabajo, señalaré sólo dos de ellas: las huellas dejadas en las *concepciones formales* (democracia, ciudadanía, participación) y las huellas dejadas en los *valores* que se consideran prioritarios para la convivencia (y que orientan algunas decisiones curriculares).

Las huellas en las concepciones formales (democracia, ciudadanía, participación)

El discurso de cada uno de los profesores entrevistados sobre lo que implica la democracia y la ciudadanía tiene particularidades. Algunas de ellas evidencian vínculos con sus trayectorias, tanto a nivel de las experiencias como de los ideales contruidos a lo largo del tiempo.

En el caso de Alicia, por ejemplo, el concepto de democracia que manifiesta actualmente en su discurso educativo (ligado a la calidad de vida y al equilibrio en la distribución del poder) constituye un elemento que evidencia su propia historia. La vinculación con el tema del poder es un componente fundamental en los movimientos estudiantiles y los partidos políticos; y esta pre-

sencia se queda instalada como huella en su posicionamiento futuro. El hecho de que en los años recientes Alicia se distancie de los movimientos sociales y del partido político en el que militó (PRD) no desactiva aquello construido.

Esta recuperación del pasado está también presente en el resto de los casos. Cecilia y Mónica resaltan en sus nociones la idea de participación como aquello que dota de sentido a la democracia. Cecilia en particular destaca el tema de la libertad (de expresarse, de votar, de ser tomado en cuenta) y la *toma de conciencia*. Una toma de conciencia que es posible rastrear en varios momentos de su trayectoria: aquel en el que su ingreso a los “bolcheviques” le permitió abrir su panorama y superar visiones conformistas. Aquellos otros con el grupo de teatro y la alfabetización donde la aspiración explícita era generar una “toma de conciencia” y ayudar con ello a la “liberación” personal y social.

En el caso de Ignacio, la formación religiosa de la cual proviene y la configuración de “lo bueno” y “el deber” se sedimenta de tal forma que a él se adhiere el significado de ambas nociones: un buen ciudadano es aquel que reconoce su fun-

ción (su *misión*) y la cumple. La democracia se articula con la armonía y la prevención de los conflictos. En uno y otro concepto permanecen las certezas que Ignacio ha construido a lo largo del tiempo: que cada quien debe hacer lo que le toca, que debe hacerlo con responsabilidad y que debe procurar “hacer el bien” (servir) a los demás.

En este sentido, la herencia de la trayectoria hacia lo educativo (en este caso hacia nociones específicas) no tiene que ver sólo con las certezas, sino también con los temores e incluso con los anhelos: aquello que se considera deseable, correcto, aunque no necesariamente se haya aplicado a la propia existencia. Mónica permite dar cuenta de ello al anclar su idea de democracia y de ciudadanía también a la participación, pero a una participación que se instala en ella como un deseo y casi un reclamo a sí misma. Ella se sabe distante de la organización ciudadana y la participación activa, pero a la vez reconoce su intención y necesidad de hacerlo como una interpelación personal a su sentido social (*a lo mejor participar de manera intelectual o más de acción, pero es un objetivo que tengo más de una forma ideal*).



Foto: ESV

Sea a través de anhelos, de convicciones o de posturas ideológicas no muy concientes, en los cuatro casos parece haber un legado común derivado de la participación en espacios diversos: la idea de que la vida democrática es “algo más que ir a votar”.

Ese “algo más” es igualmente diverso (vivir en armonía, buscar la justicia, evitar los abusos, libertad de expresión) y es usado para matizar lo que el Programa oficial de estudios (y los propios libros de texto) les ofrezcan como significado.

Las huellas en la escala de valores

Un segundo componente de la trayectoria de participación que se traslada al espacio escolar es el de los valores construidos por cada profesor a lo largo de su historia. Aún cuando los programas de estudio hacen algún señalamiento respecto a cuáles son los valores que deben promover la escuela mexicana y la asignatura Formación Cívica y Ética, en la práctica los profesores incorporan con bastante claridad otros más derivados de su propia experiencia. De este modo, durante el trabajo con los alumnos se combina *lo que la institución dice que es valioso*, con *lo que el profesor dice que es valioso*.

Así, por ejemplo, la *solidaridad* como valor para Alicia y Cecilia aparece desde sus primeras narraciones de estudiante como el llamado que obliga a la participación: hay que hacerse solidario con los que usan el transporte al cual le elevarán el costo, con las mujeres analfabetas, con los compañeros en la lucha social. Y más tarde es el mismo valor que ambas destacan, por sobre otros, como importante de resaltar con sus alumnos durante sus clases. No parece ser una recuperación conciente, pero sí refleja una jerarquía construida y que ambas aplican en este nuevo espacio: la escuela

Por su parte, el *orden* es para Ignacio un valor construido (y reconocido explícitamente) desde su paso por el prepostulante, donde la templanza y la voluntad se curtían y se manifestaban en hábitos concretos. Lo mismo sucede con la responsabilidad atada a la idea del “servicio a los otros”; más que un sentido de compromiso comunitario, Ignacio la significa como una respon-

sabilidad personal, íntima, que obliga y compromete. Es una idea que mantiene como principio ético y orientador de su vida, y que traslada como mensaje a sus alumnos. La idea del maestro como ejemplo a seguir (así como su profesor de la Normal lo fue para él, permea hasta la fecha y lo obliga a considerarse a sí mismo como un ejemplo vivo para sus alumnos.

A partir del recorrido

Los breves aspectos compartidos aquí, y el recorrido completo realizado por las concepciones y las trayectorias de cuatro docentes, permiten derivar algunas inferencias respecto al vínculo entre las trayectorias ciudadanas y las concepciones educativas. Entre ellas se destaca lo siguiente:

- Si el saber es social e históricamente construido, habrá que asumir que esto no sólo es verdad para los estudiantes sino también para los docentes; y que todos los contenidos, métodos y experiencias escolares se articulan en mayor o medida con las producciones derivadas de otros espacios educativos, fuera de la propia escuela.
- La trayectoria personal y académica de cada docente constituye parte del legado de saberes con los que el profesor se acerca al Programa de estudios de Formación Cívica y Ética y asume los alcances de su labor. Este legado no es único ni conformado por una sola línea de influencia. Los modos de construir y constituirse ciudadano son personales y cruzan por la presencia de experiencias concretas, actores relevantes, sentimientos producidos e información especializada.
- Dichos legados de la trayectoria son aportes “finos”. No necesariamente se manifiestan a través de concepciones claras sobre los grandes conceptos de la formación cívica: democracia, ciudadanía, política, organización... Pueden más bien revelarse a través de elementos acotados: un cierto modo de vincularse con los alumnos, los valores que se consideran prioritarios, las preocupaciones que sesgan la lectura del programa de estudios, los hábitos que

consideran necesarios e importantes... Lo que se hereda no es *el sentido* en bloque, sino hebras de significado y aprendizajes más puntuales que se encuentran en el espacio escolar.

- La historia ciudadana, con todo lo significativo que pueda ser, no desplaza del todo a otros planos que se juegan para el docente. Los profesores siguen siendo profesionales de la educación, siguen teniendo una historia *como docentes*, al interior de escuelas donde existen significados propios y configuran modos de relación específicos. La escuela, los chicos, el contexto, ayudan o no a que los aprendizajes de la historia ciudadana se enraícen más, se muestren actualizados o se diluyan y pierdan relevancia. Se trata de un juego de dos fuerzas: la de la escuela, como dispositivo propio y sus dinámicas (Jiménez; 2000), y la de la historia y lo heredado por ella. En este encuentro es donde se define qué aparece o qué no.

Recomendaciones para la acción

Más allá de estas conclusiones, los resultados de este estudio pueden también invitar a las y los docentes a revisar su propia experiencia y generar algunas acciones, al menos en los siguientes sentidos:

Reconocer la propia historia ciudadana y la cultura política personal como un componente que juega en la labor docente. Esto implica aceptar que dicha influencia existe y analizar cómo y en qué medida la propia historia del docente está incidiendo en sus prácticas como profesional de la educación. Este puede ser un apoyo para comprender y clarificar por qué asumimos la formación ciudadana de una determinada manera y no de otra.

Contrastar la propia historia ciudadana (y lo derivado de ella) con lo que planea el currículo formal. En ocasiones existen tensiones y contradicciones entre lo que dice el programa de estudios y lo que el docente realmente cree, valora y ejerce. Evidenciar estas tensiones abre la posibilidad para analizarlas, debatirlas con otros y en algunos casos superarlas.

Considerar a la formación cívica y ética como una oportunidad también para la autoformación. En un hecho que, al igual que todos los habitantes de este país, los docentes comparten rasgos de la cultura política en la que nos hemos formado. El hecho de impartir esta asignatura no los convierte en expertos ni transforma las experiencias que pudieron generarse previamente, de desinterés, escasa participación social o poca formación para la organización ciudadana. Pero si reconocemos que los profesores son, además de profesionales, sujetos ciudadanos que siguen su formación como tales, la asignatura puede ser vista también por el docente como una oportunidad para contrastar con sus ideas previas, aclarar su jerarquía de valores sociales, definir conceptos con mayor claridad y analizar la realidad, junto con sus alumnos.



Lecturas sugeridas

Cortina, Adela, 1995. "La educación del hombre y del ciudadano". *Revista Iberoamericana de Educación* (Serie en línea), núm. 7 (enero-abril). Disponible en:

<http://campus-oei.org/oeivirt/buscador.htm>

Fierro, Cecilia y Patricia Carvajal, 2003. *Mirar la práctica docente desde los valores*, Gedisa, México.

Mercado, Ruth, 2002. *Los saberes docentes como construcción social*. Fondo de Cultura Económica, México.

Ruiz Muñoz, María Mercedes, 2005. *Imbricación de lo político y lo pedagógico en los procesos de educación de adultos*, CREFAL, México. Para conseguir este material dirigirse con:

garevalo@crefal.edu.mx

La solemnidad es el traje de etiqueta de la mediocridad.

Oscar Wilde, escritor, dramaturgo y poeta irlandés, 1854-1900

Arlés Caruso Larrainci
*Reflections on citizen
education: a glance
from Latin America*

The notion of citizenship has been changing from the exclusive democracy of Ancient Greece, through the reworking of the concept in the Illustration. In Latin America the economic, political and social conditions that characterized the second half of the last century were radically modified in this century: the State was drastically reduced, politics were democratized and the inequality, poverty, migrations and exclusion were aggravated. The sign of our times is the diversity of identities that coexist in each territory, in conjunction with grave environmental deterioration. The citizen education that these new conditions demand should take into consideration the reconstruction of social fabric based on the formation of democratic values and an ethics in which the subject recognizes him/herself and recognizes diverse identities, is empowered and able to influence public policy and function as an interlocutor of the State.

Rosa María Torres
*Citizen participation
and education*

In this article, the author defends the idea that the participation of citizens in educational decisions and actions is necessary in order to maintain, develop and transform education in the directions desired. She argues that there is a growing presence of civil groups in the discussion and decision making on «public matters» as well as a greater use of the term *participation* in governmental and international agency discourses. None the less, in order for civil society to truly affect decisions on education, it is necessary that they fully understand the following terms: *education*, as a life-long process; *civil society*, as a complex and conflictive entity, not being restricted to non-governmental organizations; and *participation*, understood as a tool for development that is obtained through group strategy that includes all the actors involved in the educational field. At the end of the article some Latin American and Caribbean experiences of citizen participation in education are described.

Luz Maceira Ochoa
*Gender and citizen
 education: Reflections on
 the challenges for
 democratic education*

Although equality of gender is a necessary condition for a democratic society, a study of different programs of citizen education in Mexico, both state and non-state funded, reveals that the gender component is included in discourses, but rarely in a transversal way, meaning that said programs don't intend to fully question values that perpetuate gender inequality. The article gives clues on ways of analyzing educational programs from the perspective of gender, including discovering if gender equality is included in the democratic values that are being promoted. Citizen education should tend to transform gender relations based on democratic values. This implies that the efforts that are deployed for citizen education must include all participants and be carried on all levels.

Silvia Conde
*Citizen education
 centered on the develop-
 ment of civic and ethical
 competencies*

In order to develop civic and ethical competencies among students and professors it is necessary to organize educational experience in a consistent and congruent way, as well as to generate a horizontal, democratic, critical and dialogical pedagogical relationship. The article deals with the general elements of a proposal for citizen education based on the development of eleven civic and ethical competencies. It assumes as its purpose the formation of citizens competent in order to consolidate democracy as a way of life and government, coexist in diversity and build social relationships and politics based on the ethics of democracy. The main guidelines of the reform of the civics curricula in elementary schools in Mexico were derived from this proposal and it constitutes the base of citizen educational programs developed by the Instituto Federal Electoral.

Raúl Leis R.
*Youth, democracy and
 civic education*

Latin American society is excluded from development and expresses a very low level of participation. This indicates, according to the author, to a need for the construction of "high density" citizenship that synchronizes socioeconomic development with the processes of democratization. The article refers to research on political culture carried out with youth. This study revealed, on one hand, that young men and women identified themselves as civil society rather than as political society which is evidence of a lack of credibility in the party system. In the second place, it revealed that youth demand greater participation, in opposition to the elitist and authoritarian exercise of power. And, thirdly, the study shows a tendency toward a greater definition of spaces of identity for youth. The article concludes with seven recommendations for citizen education with youth.

María Arcelia
González Butrón
*Education for citizen
participation in local space:
an experience in Michoacán*

Citizen participation in the political discourse and the decentralization of governmental functions were the context for the experience dealt with in this article based on work in a small rural municipality in the state of Michoacan, Mexico. The author describes the process of planning and follow-up of the governmental plan of the municipality, carried out with the participation of the local population, two non governmental organizations and the University of Michoacan. The central part of the narrative deals with participation, since citizen education was concomitant to the process. Another central aspect of the experience was the coordination of different actors in order to achieve the best possible results in the context of local space. The author suggests the promotion of a culture of the rights of people to participate in planning and evaluating the actions of government and to watch over their execution as one of the most important things learned.

Gabriel de la Paz
*Education for the
exercise of free and reason-
ed voting: A new focus on
the management of civic
education policies of the
Federal Electoral Institute*

During the first semester of 2006 the Federal Electoral Institute (IFE) carried out a program of educational intervention with the purpose of developing competencies among Mexican citizens for the free and reasoned exercise of the right to vote. The activities involved in civic education were carried out in three hundred electoral districts in the country and concentrated on the population groups most vulnerable to the phenomena of voting abstention and the buying or coercing of votes. With this program the IFE initiated an innovative process in the advocacy of policies on civic education that emphasize strategic planning, as well as the focalization and qualitative evaluation of educational intervention.

Alain Santandreu
*The silent revolution.
The second generation of
participatory budgets:
citizen's education put to
the test*

The proposal of participatory budgets was born in Latin America as an option towards a democracy that would be inclusive in decision making related to the use of resources. The participatory budgets constitute a way of policy making that emerged from local governments (municipal and regional). In this new proposal of participation, two different moments or generations can be identified marked by the dimensions of their objectives. The first generation is characterized by the intention of improving citizen participation in the assignment and control of municipal resources, questioning the traditional practices of public management. The outstanding characteristic of the second generation is the massification of participatory budgets on a national scale so that participatory planning (and execution) of municipal budgets became an obligation. The development of digital media, particularly the internet, has facilitated citizen participation to a certain degree by way of on-line consultation and other resources.

Haydeé Vélez
Andrade
*The formation in and
for democratic
coexistence*

This article reviews an experience in education and citizen participation in elementary schools in a lower middle class neighborhood in Mexico City. The model involved boys and girls, teachers and parents and included the following stages: diagnosis of the community from the point of view of the boys and girls, the publication of results and sensitivity training in the community and, finally, campaigns based on the concerns expressed by the children. This experience shows the need and the viability of using structures such as parents' associations and school councils as spaces for community participation and citizenry education for all of the school community. The article shows that this type of proposal strengthens the capacity of schools and encourages student participation.

Leticia Landeros
Aguirre
*The citizen's experience
and its role in the
docents's notions on
civic and ethic formation:
recent findings*

This article is based on research done by the author with four civics and ethics teachers at the middle school level. Each one of them tells, through their own story, of the specific ways in which they have constructed notions of citizenship through association with political, union and religious groups. Using this approach the possible relationship between these trajectories and the way the teachers currently face the curricula for the civics and ethics class was analyzed: the way objectives are understood, what the values to be formed are, the priorities in content and what the methodological focus is.

Traducción: *Catherine Ettinger McEnulty*

La educación ciudadana en la encrucijada

Entrevista con Rafael Reygadas



En estas líneas transcribimos fragmentos de la conversación que tuvo lugar entre Alma Fuertes, responsable del proyecto Catálogo nacional de experiencias de educación ciudadana dirigidas a personas jóvenes y adultas y Rafael Reygadas el 17 de agosto de 2007, al respecto de los logros y retos de la educación ciudadana. Rafael tiene un doctorado en Historia, maestría en Ciencias con especialidad en Educación y es maestro de la Universidad Autónoma Metropolitana. Ha sido incansable activista por los derechos humanos, la participación ciudadana y la democracia en México desde diversas organizaciones de la sociedad civil durante más de tres décadas. La redacción de Decisio agradece a Rafael y a Alma su generosidad al colaborar con nosotros.

Haciendo un breve recorrido de la participación ciudadana en México partiendo de la década de los noventa, identifiqué una primera etapa de 1991 a 1994 con el surgimiento del Movimiento Ciudadano por la Democracia con el Dr. Salvador Nava y con la formación de la Convergencia de Organismos Civiles por la Democracia. Esta etapa se caracteriza porque lo que hacían algunas personalidades de organizaciones de derechos ciudadanos o civiles de manera individual se transformó en prácticas sociales y experiencias masivas de participación ciudadana. Ahí el aporte de la Convergencia fue muy importante desde la primera observación electoral en San Luis Potosí y posteriormente en las de Guanajuato, Tabasco, Sinaloa y Chihuahua, entre otras. En ese momento la observación electoral no estaba contemplada en las leyes electorales.

A través de la Convergencia de Organismos Civiles por la Democracia (que aglutinaba alrededor de 120 organizaciones civiles) se puso en práctica una metodología que masificaba la educación ciudadana sobre todo en función del proceso electoral. Se realizaban talleres para los observadores en los que se daba formación acerca de qué es el proceso electoral, como serían unas elecciones limpias, y se cuestionaba que los órganos electorales estuvieran supeditados al gobierno y al mismo PRI. En ese periodo más de mil ciudadanos y ciudadanas se capacitaron para observar cada proceso electoral, aunque de ellos solamente participaron efectivamente en la observación entre 400 y 500. No todos se atrevían a observar entonces. En el caso de Michoacán, que a mi me tocó coordinar y que tú seguramente recuerdas, salían en primera plana fotografías de los tanques y los perros del ejército diciendo que por los observadores electorales iba a haber violencia; y lo mismo pasó en Tabasco. Ser observador en ese momento era estar en un lugar que tenía riesgos, pues abundaban las amenazas de represión, de despidos, o de acoso laboral.

Entonces, de esos catorce mil observadores que se formaron en catorce procesos electorales en los estados, alrededor de la mitad participaron como observadores, pero todos se formaron en sus derechos ciudadanos. Esos tres años anteriores a la conformación de Alianza Cívica fueron la base material de cuadros en los estados en los que se hizo la capacitación.

Posteriormente, ya con Alianza Cívica, que se conformó para observar las elecciones federales de 1994 a partir de 6 organizaciones, se hicieron contactos con intelectuales y con periodistas y se logró contar con financiamiento para las campañas de educación ciudadana, pero su éxito se forjó sobre la conciencia que se había formado en los cientos de personas que se habían capacitado antes de 1994 como observadores.

En ese año el movimiento zapatista nos recordó que el 12% de la población de México son indígenas y que no puede haber país si no se consideran los derechos de los pueblos indios. Los

zapatistas hicieron un aporte absolutamente original que modificó el escenario político del país y puso de pie a pueblos que nunca habían tenido ningún protagonismo. Este protagonismo social y político de nuevo tipo nos recuerda que la cultura indígena y sus valores son una reserva no neoliberal de la humanidad.

El auge de la participación ciudadana de la década de los noventa dio lugar a la reforma electoral de 1996 en la que se constituye el Instituto Federal Electoral (IFE) como entidad autónoma para organizar y calificar las elecciones. No obstante, del 2000 en adelante, con el gobierno panista se empieza a ver que no basta la democracia electoral para democratizar la vida del País; que la democratización que lleva a mejorar las condiciones de vida, de trabajo, de salud, de educación, de derechos económicos, sociales, culturales y ambientales va más allá del proceso electoral. Empieza a acentuarse en la sociedad civil la perspectiva de formar para los derechos económicos, sociales, culturales, ambientales, los derechos de las mujeres, los derechos indígenas, y esta idea se acentúa después de las elecciones de 2006, porque mientras que en las elecciones del año 2000 nadie tuvo dudas de quién ganó, en cambio en el 2006, 14 millones de mexicanos quedamos convencidos de que Felipe Calderón no ganó. No hubo credibilidad, no hay legitimidad política ni la va a haber ya. Si llegó a haber algún tipo de democracia (la mayoría pensamos que no) la democracia económica requiere presión, organización y exigencia ciudadana por otras vías las cuales, por cierto, en este gobierno se empiezan a criminalizar. Tal es el caso de las represiones en Oaxaca y en la Minera México. Vivimos un quiebre en el imaginario colectivo; se abre paso la necesidad de una democracia más sustantiva, participativa, porque ha quedado claro para todos que no basta la alternancia.

Actualmente la participación ciudadana está adquiriendo formas territoriales específicas, vinculadas con demandas sociales, para hacer vigentes los derechos ciudadanos, económicos, sociales, de vivienda, de salud, de educación, de agua, etc. Y es en torno a esa movilización que la ciudadanía se va educando. Estamos en México en un periodo que yo llamaría de desencanto electoral. El reto de la educación ciudadana ahora sería construir la vía no electoral de participación a través del ejercicio de la democracia directa, la rendición de cuentas. Como ejemplos de esa tendencia en la educación ciudadana centrada en los derechos tenemos la Escuela de Desarrollo Integral del Centro de Estudios Ecueménicos que la vincula a la sustentabilidad. Hay escuelas integrales en 8 o 9 estados. También las escuelas del Centro Operacional de Vivienda y Poblamiento (COPEVI). Ellos han realizado ya alrededor de 30 Escuelas Ciudadanas en el Distrito Federal.

La ciudadanía tiene claro ahora que no basta con conseguir triunfos en las urnas, sino que hay que construir colectivos de exigibilidad, de rendición de cuentas para hacer valer ante los gobiernos democráticamente electos las iniciativas y propuestas propias. Se requiere también una participación más constante y formas permanentes de vigilancia para hacer propuestas conjuntas de corresponsabilidad con quien sea.

Yo diría que sigue siendo muy necesaria la educación ciudadana pero no sólo electoral. Lo electoral es una parte importante pero no es lo único ni se puede considerar como el tema que aglutine a la sociedad civil. Las experiencias de educación ciudadana que yo conozco en varios estados, aunque son menos masivas que la experiencia de los años noventa, están vinculando las demandas locales sentidas a la lucha democrática. Toda lucha ciudadana debe atravesar por agendas propias. Es la experiencia de Jalisco, donde se construyeron agendas ciudadanas municipales para que quien sea que gane las elecciones tenga un compromiso con el movimiento ciudadano y lo considere como un sujeto de interlocución. Es también la experiencia de la Alianza Democrática de Organizaciones Civiles (ADOC): hablamos con todos desde nuestra agenda para que cualquiera que aspire al voto tenga que tomar verdaderamente en cuenta, y no de manera demagógica, las propuestas ciudadanas. Cualquier plataforma dignamente democrática de cualquier candidato de cualquier color tiene que responder a la democracia, a la sustentabilidad, a los derechos indígenas, a los derechos de las mujeres.

Páginas web:

Alianza Cívica / <http://www.sol-com.com/clientes/alianza-civica>

Centro de Estudios Ecueménicos / <http://www.oficinaonline.com/ecumenicos>

Convergencia de Organismos Civiles por la Democracia / <http://www.convergenciacivil.org.mx>

Acerca de los autores

Arlés Caruso Larrainci

Doctora en Desarrollo Organizacional por la Universidad Pontificia en Brasil y en Gestión por la Universidad Católica de Santiago; Maestría en Educación de Adultos por el ILATES de Venezuela, en Educación de adultos y movimientos sociales. Cuenta con Licenciaturas en Trabajo Social y en Ciencias de la Educación por la Universidad de la República de Uruguay. Es experta en temas de participación y educación ciudadana y ha coordinado y asesorado diversos programas de gestión democrática y desarrollo local. Se desempeña actualmente como asesora del Departamento de Descentralización y Participación de la Intendencia Municipal de Montevideo y de diferentes gobiernos en América Latina, en políticas de descentralización municipal.

Silvia Conde

Pedagoga, con maestría en Ciencias con especialidad en Educación por el CINVESTAV del Instituto Politécnico Nacional. Es autora de libros de texto de formación cívica y ética para primaria y secundaria de Ediciones Castillo. Actualmente se dedica plenamente a esta actividad. Como consultora independiente, ha coordinado el diseño y aplicación de programas nacionales de educación ciudadana. Para el SAT coordinó la elaboración de los materiales de civismo fiscal para 5° y 6° grados de primaria; para el Instituto Federal Electoral, coordinó el programa Educar para la Democracia y coordinó el diseño de los lineamientos centrales de la reforma curricular de Formación Cívica y Ética para primaria en la Secretaría de Educación Pública.

María Arcelia Gonzáles Butrón

Peruana y mexicana con maestría en Economía y doctorado en Estudios Latinoamericanos en la UNAM. Educadora popular y activista por los derechos de las mujeres, la equidad de género y la economía social. Cofundadora e integrante del

Equipo Mujeres en Acción Solidaria (EMAS), y del Centro Michoacano de Investigación y Formación “Vasco de Quiroga”, A.C. (CEMIF). Actualmente es Jefa de la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Economía de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Leticia Landeros Aguirre

Mexicana, maestra en ciencias, con especialidad en investigación educativa. Desde 1991 ha participado en proyectos educativos vinculados con los derechos humanos y la democracia, en organizaciones como Amnistía Internacional y la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas. Ha colaborado con la Secretaría de Educación Pública a través de la Dirección General de Formación Continua para Maestros en Servicio. Es autora de libros de texto para la asignatura Formación Cívica y Ética en Secundaria.

Raúl Humberto Leis

Sociólogo, escritor y educador panameño. Egresado de maestría de la Facultad de Derecho de la Universidad de Panamá y profesor titular de sociología en dicha institución. Presidente de CEASPA (Centro de Estudios y Acción Social Panameño) hasta 1993. Es miembro fundador del Colegio Nacional de Sociólogos, director de la revista *Diálogo Social* durante 10 años y fue miembro del Consejo Nacional de Escritores y Escritoras de Panamá. Actualmente es Secretario General del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) para el período 2005-2008.

Luz Maceira Ochoa

Mexicana, estudiante del Doctorado en Investigaciones Educativas (CINVESTAV), maestra en Estudios de Género (El Colegio de México), especialista en Estudios de Género en la Educación (Universidad Pedagógica Nacional) y Licenciada en Ciencias de la Educación (ITESO). Feminista. Consultora educativa. Experiencia profes-

sional en organizaciones civiles, instancias gubernamentales e instituciones académicas en proyectos de educación no formal, sistematización, desarrollo de materiales educativos, capacitación, e investigación en temas como: educación popular, ciudadanía, desarrollo local, derechos universitarios, derechos sexuales y reproductivos, derechos humanos de las mujeres, derechos culturales, feminismo, educación y género, currículo oculto, y educación y museos.

Gabriel de la Paz

Mexicano, egresado de la licenciatura en Relaciones Internacionales de El Colegio de México y de la maestría en Política Comparada de la London School of Economics and Political Science. Ha sido docente en la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Iberoamericana y la Universidad del Valle de México impartiendo materias sobre relaciones internacionales y ciencia política. Fue integrante del comité de expertos que diseñó el Programa Estratégico de Educación Cívica 2005-2010 del IFE, institución en la cual se desempeña como miembro del servicio profesional electoral en el Departamento de Investigación en Cultura Política.

Alain Santandreu

Sociólogo y ambientalista uruguayo. Actualmente vive en Lima (Perú) y se desempeña como Asesor Regional en Gestión del Conocimiento en el Programa Ciudades Cultivando para el Futuro (CCF) promovido por IPES - Promoción del Desarrollo Sostenible (Lima) y la Fundación RUAf (Países Bajos). Es investigador del Centro Interdisciplinario de Estudios sobre el Desarrollo – Uruguay, CIEDUR (Montevideo). Ha sido asesor del gobierno de Uruguay y del Programa de Gestión Urbana para ALC de UN-Habitat (Quito). También ha realizado diversas investigaciones para el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, CIID (Ottawa) y el Servicio Holandés de Cooperación, SNV (Bolivia). Es facilitador de cursos de capacitación, asesora diversos municipios y ONGs en temas de participación ciudadana, presupuestos participativos, agricultura urbana y metodologías participativas de intervención

en proyectos de desarrollo y combate a la pobreza.

Rosa María Torres del Castillo

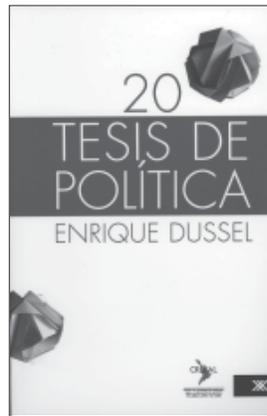
Licenciada en Ciencias de la Educación (Ecuador) y Candidata al Doctorado en Lingüística Hispánica (México). Ha trabajado en el mundo académico así como con organizaciones sociales, gobiernos y organismos internacionales. Fue Directora Pedagógica de la Campaña Nacional de Alfabetización «Monseñor Leonidas Proaño» (1988-1990) y Ministra de Educación y Culturas (2003) en el Ecuador. Entre 1980 y 1986 trabajó en Nicaragua, como asesora del Vice-Ministerio de Educación de Adultos y luego en la Coordinadora Regional de Investigaciones Económicas y Sociales (CRIES). Fue asesora educativa de UNICEF en Nueva York (1990-96), Directora de Programas para América Latina y el Caribe de la Fundación Kellogg en Buenos Aires (1996-98) e investigadora en el IIPE-UNESCO Buenos Aires (1998-2000). Asesoró a UNESCO-París en la preparación de la Década de Naciones Unidas para la Alfabetización y redactó el Documento Base de dicha década (2000-2002). Desde el 2006 asesora a la Dirección General del CREFAL y coordina el Grupo Latinoamericano de Especialistas en Alfabetización y Cultura Escrita (GEACE). A raíz del Foro Mundial de Educación (Dakar, 2000) promovió y coordina la red de firmantes del Pronunciamento Latinoamericano por una Educación para Todos. Es autora de numerosas publicaciones y modera varias redes virtuales a nivel nacional e internacional. Desde el 2000 dirige su propio Instituto, Fronesis, en el Ecuador www.fronesis.org

Haydeé Vélez Andrade

Colaboradora de Hacia una Cultura Democrática, A.C. (ACUDE) desde 2001, es licenciada en sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México y maestra en pedagogía por la misma institución. Actualmente estudia el doctorado en pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México sobre “La democracia en el aula”, investigación en la cual busca hacer una revisión teórica y crítica sobre el concepto de ciudadanía en relación con la denominada educación basada en competencias.

Reseñas bibliográficas

Dussel, Enrique, 2006.
20 tesis de política
 CREFAL-Siglo XXI, México, 176 p.



Enrique Dussel nos presenta en este nuevo libro *20 tesis de política* que avanzan de lo simple a lo complejo. Las tesis se encuentran organizadas en dos bloques: describen a grandes rasgos el orden político vigente y, en segundo lugar, plantean la experiencia de su deconstrucción.

Ubicada dentro del proyecto filosófico de Dussel la presente obra insiste en la demarcación que viene dada por las culturas y el pensamiento latinoamericanos. El autor establece un puente entre el reconocimiento de los problemas propios en los modos de pensar y la liberación de los supuestos eurocéntricos y norteamericanos para resolver por nuestra cuenta dichos problemas.

Buena parte de las tesis que ahora nos presenta el autor desarrollan su idea de la política ya expuesta en su voluminosa obra *Hacia una filosofía política crítica* (Desclée, España, 2001). A lo largo de las tesis el autor aborda los dos significados del poder: a) El poder político se fetichiza cuando es usado a favor de la minoría; y b) El poder político funciona en beneficio de la mayoría cuando es obediencial. Dussel deconstruye el concepto de poder para impulsar una nueva teoría del poder político que desarrolla mediante un

cuidadoso análisis dialéctico. El autor plantea que debemos alejarnos del poder como dominación y nos propone una idea de poder político asumida como el consenso de las voluntades individuales orientadas hacia un bien común.

El poder político según Dussel no se toma, siempre lo tiene la comunidad y lo que hace es buscar las formas de realizarlo más allá de las instituciones, los partidos y los gobernantes. En esta nueva teoría política la comunidad debe estructurar con su participación el movimiento dialéctico del poder entre la *potentia* (reconocer inicialmente ese poder) y la *potestas* (buscar la forma de hacerlo válido). Hay que arribar, siguiendo a nuestro autor, a una síntesis del poder asimilado como *hiperpotentia*: el poder como soberanía y autoridad del pueblo. Se trata de un poder ciudadano que se reconoce como tal y es llevado al ámbito de su práctica: sea para transformar las instituciones burocratizadas que pierden de vista la funcionalidad, sea para cambiar leyes constitucionales que no responden a las necesidades fundamentales de los ciudadanos, o incluso para decidir quién y por cuánto tiempo puede ser el gobernante más adecuado.

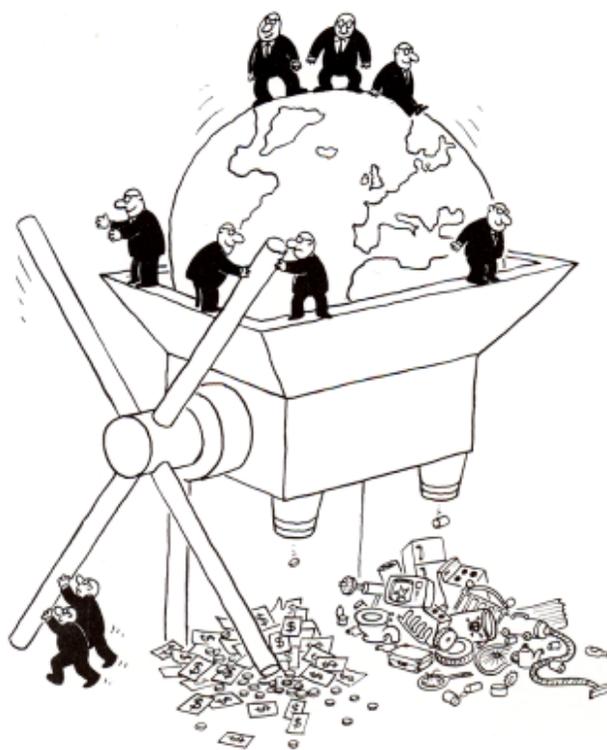
Una vez que la comunidad está en el canal del poder y lo delega de forma obediencial, ese elegido debe mandar obedeciendo a la misma comunidad. En las consignas del actual presidente boliviano o del portavoz del movimiento zapatista se podría visualizar al poder desenvolviéndose “desde abajo” en favor de la comunidad. Al llevar a cabo esta manera de desplegar el poder, conforme a las *20 tesis de política*, estaríamos ante la posibilidad de formas distintas de concebir el mundo en su esfera material (formas ecológicas, económicas y culturales) y su esfera formal (legitimidad democrática, factibilidad y gobernabilidad).

Esta teoría no corresponde al momento político de la modernidad sellada por el colonialismo en Latinoamérica, sino a la situación política del momento presente y los venideros. Responde a una sociedad entendida como “pluriversal y transmoderna”. Se trata, en términos de Dussel, de una teoría que va dirigida a un nuevo orden denominado *civilización transcapsitalista*. Atraviesa en todas sus esferas a la modernidad occidental tratando de superar tanto al socialismo real como al liberalismo.

Representarse esta transformación, llámese revolución, reforma o rebelión, para Dussel equivale a defender la praxis de la libertad. Transformar la concepción de la política en Latinoamérica y por supuesto su modo de ejercerla constituye un imperativo de nuestro tiempo. En *20 tesis de política* se actualiza el tono categórico de la ética kantiana para la paz perpetua en el orbe. Pero además se aboga por su diversidad cultural y su conservación vital. Ésta sería una vía para acercarnos a una honesta “pretensión crítico-política de justicia”.

En principio el autor dirige las 20 tesis de su reciente obra a los jóvenes. Pero para deleite de todo tipo de pasiones filológicas recurre con frecuencia a los significados originarios de las palabras usadas históricamente en el campo de la política. Con ello reivindica el uso adecuado de los términos, su proceso de resignificación y nos advierte que al igual que los políticos también con algunos de ellos el lenguaje corre el infortunio de la corrupción.

Reseñado por *Pedro Cortés Rodríguez*



Stan Eales / *El libro del esbozo*. Ediciones SM, Madrid, 1993.
Autorizado por Ediciones SM, México.

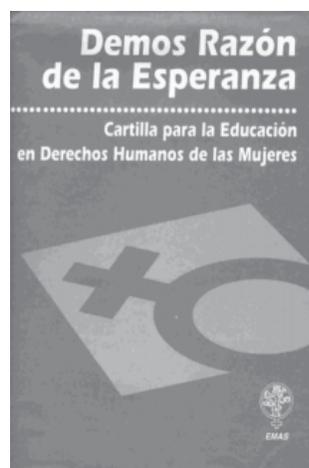
Traslosheros, Silvia y Cecilia
Fernández Zayas, 1999.

Demos razón de la esperanza. Cartilla para la educación en derechos humanos de las mujeres,
EMAS, AC, Morelia

Demos Razón de la Esperanza es una “cartilla” producida por la organización feminista mexicana Equipo Mujeres en Acción Solidaria (EMAS, AC) con el objetivo de compartir su experiencia metodológica en educación popular con perspectiva de género, promover la educación en derechos humanos de las mujeres y aportar “materiales de apoyo a la alfabetización”. No en balde EMAS había trabajado antes de la elaboración de este material en diversos proyectos de alfabetización con mujeres con los que la *Cartilla* podría ser de utilidad para continuar en sus procesos de aprendizaje.

La *Cartilla* está dirigida principalmente a “promotoras populares” que capacitan a otras mujeres sobre sus derechos. Considero sin embargo que se trata de un material con potencialidades para ser utilizado más ampliamente por profesionales que realizan talleres sobre igualdad de género, multiculturalidad o derechos humanos en general, donde las especificidades relativas a las mujeres han de ser retomadas necesariamente.

Demos razón de la esperanza se compone de un breve Manual de la promotora y un Cuaderno con las Lecciones y lecturas de la *Cartilla*. El Manual da unas breves pautas a las promotoras respecto al modo de utilizar el material: cómo trabajar en grupo, los temas y la estructura de las sesiones. El *Cuaderno* es en sí el contenido básico de la propuesta metodológica de EMAS para un taller sobre derechos humanos de las mujeres dividido en veinte sesiones que incluyen temas como: reconocimiento de las diferencias, concepto e historia de los derechos humanos, identidad de género, violencia hacia las mujeres, el machismo, los medios de comunicación, la lucha por los derechos de las mujeres... Asimismo se hace un recorrido por los principales derechos, dedicando a cada uno una lección: educación, salud, desarrollo, trabajo, participación política, derechos sexuales y reproductivos, medio ambiente salu-



dable... El cuaderno describe el desarrollo de cada sesión, incluyendo una dinámica participativa para trabajar el tema propuesto y una lectura de apoyo sobre la temática de cada lección.

En mi opinión, el material podría haberse enriquecido con una visión más amplia de sus destinatarios, pues de la *Cartilla* es posible hacer varias lecturas. No sólo promotoras populares pueden estar interesadas en capacitar sobre derechos humanos con perspectiva de género, sino que la propuesta puede ser adaptada a otros intereses. Por otra parte, al tiempo que las sesiones están claramente organizadas de una manera que facilita el trabajo de quien coordina el taller, en ocasiones los textos que se acompañan presentan cierta complejidad para constituirse en apoyo a la posalfabetización. Este es el caso de los referidos a la historia de los derechos humanos o la lucha por el reconocimiento de los derechos de las mujeres, que hacen amplios recorridos por acontecimientos internacionales. Son textos que pueden trabajarse también con personas de formación académica más amplia.

Si bien existen numerosos materiales para la capacitación en género, desarrollo y en derechos humanos de las mujeres, la riqueza del material de EMAS es que nace de su propia experiencia de trabajo con grupos de mujeres de comunidades rurales y colonias populares. En mi opinión es éste el principal aporte del material, que lo mantiene vigente a pesar del tiempo transcurrido desde 1999, el año de su elaboración.

Reseñado por Noelia Verona Martel

**Seminario
Internacional
Camino a Madrid + 5**

Esta reunión, llevada a cabo los días 19 y 20 de abril de 2007 en la sede de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) en Santiago de Chile, forma parte del seguimiento que diversas organizaciones de la sociedad civil están realizando a cinco años de que fuera firmada la *Declaración Política y Plan de Acción Internacional de Madrid sobre el Envejecimiento*, como resultado del Primer Foro Mundial de ONGs sobre Envejecimiento (abril, 2002). Recomendamos a nuestros lectores revisar el documento de conclusiones y recomendaciones del Seminario “Experiencias de iniciativas productivas para adultos mayores: una respuesta a la generación de ingresos”, en el cual se abordan los siguientes temas:

- Oportunidades desde el ámbito público y privado para la empleabilidad de las personas mayores.
- Experiencias de generación de ingresos y microemprendimientos de adultos mayores.
- Envejecimiento activo y emprendimiento asociativo.
- La participación social de las personas mayores en el desarrollo económico de la Región.

Este seminario y otros eventos han tenido lugar como reuniones preparatorias del próximo Foro Regional de ONGs y de la Conferencia Regional de los Gobiernos a realizarse en el mes de diciembre del año 2007 en la ciudad de Brasilia, Brasil, en los cuales se hará un balance de los avances en materia de calidad de vida de los adultos mayores en la región latinoamericana y caribeña.

<http://www.globalaging.org/agingwatch/events/regionals/eclac/SemInternacChile.pdf>

**Observatorio
Ciudadano
de los derechos
de las Mujeres**

La Academia Mexicana de Derechos Humanos dio a conocer en abril de 2007 la apertura del *Observatorio Ciudadano de los Derechos de las Mujeres*, un espacio independiente y plural que busca fortalecer en México el uso de los mecanismos e instrumentos internacionales de protección de los derechos humanos de las mujeres. El propósito del Observatorio es promover y facilitar la rendición de cuentas en el tema del ejercicio de los derechos de las mujeres y el seguimiento a las recomendaciones emitidas por el Comité sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW).

Incluimos el vínculo a la página web de la ONU en donde se encuentra el texto completo de la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, en vigor desde septiembre de 1981.

http://www.cinu.org.mx/biblioteca/documentos/dh/c_elim_disc_mutxt.htm

Asimismo, recomendamos a nuestros lectores visitar la página de la Academia Mexicana de Derechos Humanos, que cuenta con importantes programas educativos, presenciales y a distancia, así como con diversos materiales educativos en materia de derechos humanos.

www.amdh.com.mx



**Congreso Internacional
de Rectores
de Universidades
de América Latina
y el Caribe**

El Instituto Internacional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (IESALC) y la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), convocan a este evento internacional que se llevará a cabo entre los días 16 y 19 de septiembre de 2007, en el campus de la UFMG, en la ciudad de Belo Horizonte, Brasil. El tema central será el compromiso de las universidades de América Latina y el Caribe con el desarrollo social y las formas de internacionalización latinoamericana. El evento constituirá también una plataforma para reflexionar sobre las posibles maneras de conciliar la excelencia científica con la relevancia social, entre otras cosas. Su premisa básica será la de que es necesario reforzar el valor ético y moral de la educación universitaria y del instrumental científico, a fin de potenciar la contribución de las universidades a la cultura pública.

<http://www.ufmg.br/ciralc/es/index.html>

**Conferencia
Internacional
de Educación
a Distancia**

Con el tema *La Metamorfosis de la Educación a Distancia en el Tercer Milenio*, y en el marco del 25 aniversario del Campus Toluca del Tecnológico de Monterrey, México, se llevará a cabo la Conferencia Internacional de Educación a Distancia 2007, organizada por el Consejo Internacional de Educación Abierta y a Distancia, junto con el Tecnológico de Monterrey, Campus Toluca.

Este evento se realizará los días 3, 4 y 5 de octubre y convocará a expertos, investigadores, directores, docentes, alumnos y demás miembros de universidades e instituciones relacionadas con el desarrollo y la promoción de la educación abierta y a distancia en América Latina, incluyendo personalidades de Europa y Norteamérica.

El propósito de la reunión es propiciar la reflexión sobre los principales problemas actuales de la educación a distancia y elaborar propuestas orientadoras para investigadores, educadores y administradores relacionados con la materia.

http://www.tecdigital.net/UV/icde/main.php?content_id=10&lang=es&siteId=1

**Primer Encuentro
Regional de Mujeres
con Discapacidad
Estableciendo alianzas
para fortalecer
nuestro liderazgo**

El Encuentro se llevará a cabo en Santo Domingo, República Dominicana, del 22 al 26 de noviembre de 2007. Las organizadoras de este evento se proponen crear un espacio que permita articular acciones entre mujeres líderes con discapacidad de América Latina y el Caribe con el fin de fortalecer sus liderazgos mediante el establecimiento de alianzas y el diseño de estrategias para influir en políticas públicas, especialmente laborales, y para resolver el problema de la violencia de género.

Convoca el Círculo de Mujeres con Discapacidad, con el apoyo económico de la AWID (Association for Women's Rights in Development (<http://www.awid.org/index.php>), Global Fund for Women (<http://www.globalfundforwomen.org>) y la Red Iberoamericana de Entidades de Personas con Discapacidad -La Red.

Para más información comunicarse con Cristina Francisco:

cimudisrd@yahoo.com

Recomendamos visitar la página:

http://www.mujeresenred.net/article.php3?id_article=1131

En donde está disponible el programa del Encuentro, información logística y contactos para la solicitud de apoyo financiero para personas que deseen asistir.

¿Ahora qué?

Para este número reseñamos una breve lista de instituciones cuyo fin primordial es la agrupación y coordinación de ONGs latinoamericanas dedicadas a la educación ciudadana, a la educación de adultos y en general a la promoción de la democracia.

Servicios Educativos Rurales (SER) <http://www.ser.org.pe/index.php>

Es una institución privada sin fines de lucro, creada en 1980 en Perú. SER constituye una red de “profesionales y especialistas” cuyo propósito es elaborar propuestas y actuar en la promoción del desarrollo de la ciudadanía, involucrándola en una alianza con las municipalidades, organizaciones sociales, ONGs y otras instituciones públicas y privadas del ámbito local, regional y/o nacional.

La Asociación desarrolla el *Proyecto Educación Ciudadana*, dirigido a promover una mayor presencia de los ciudadanos en los distintos procesos de toma de decisión que supone un régimen democrático. En ese sentido, se hace especial énfasis en el ejercicio pleno de los derechos políticos, el fortalecimiento de la institucionalidad local y la formación de espacios públicos, así como en la participación de los medios de comunicación para su desarrollo. Para ello, se promueven actividades de capacitación y se diseñan estrategias de intervención tanto en procesos electorales como en la relación cotidiana entre ciudadanos e instituciones públicas.

Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL)

<http://www.ceaal.org/default.php>

Esta asociación constituye un sólido referente para las instituciones dedicadas a la educación de adultos en América Latina, con especial relevancia en el ámbito específico de la educación ciudadana. Según su propia definición, se trata de una red de organizaciones no gubernamentales con presencia internacional latinoamericana y en el Caribe que, desde la corriente de la educación popular, busca la transformación democrática de nuestras sociedades, la conquista de la paz y los derechos humanos. Su actividad cohesiva otorga al Consejo la función de nodo en una red de ONGs, como gestor de conocimientos a favor de los procesos de la sociedad civil organizada. La red de organizaciones afiliadas al CEAAL comparte una misión primordial que se enuncia así: “fortalecer las capacidades y la formación integral de los educadores y educadoras populares”. En total, 195 organizaciones civiles, de 21 países de América Latina y el Caribe están afiliadas al CEAAL, mismas que se agrupan en tres redes temáticas, una de las cuales, la Red Latinoamericana de Educación para la Paz y los Derechos Humanos (<http://www.ceaal.org/main/contenido.php?elemid=76>), es considerada como la más importante en el ámbito de la educación de adultos en América Latina. Esta red ha conjuntado esfuerzos de formación, intercambio, investigación y seguimiento a conferencias internacionales.

les para garantizar una educación por la paz y los derechos humanos, a través de sus instituciones asociadas. Si su organización está interesada en las políticas públicas relacionadas con la educación y tiene interés en afiliarse al CEAAL, siga la dirección que apuntamos a continuación para obtener los requerimientos y el formato de afiliación: <http://www.ceaal.org/main/afiliacion.php>

Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE)

<http://www.foro-latino.org/index.htm>

El FLAPE es una plataforma latinoamericana de soporte para la acción educativa coordinada en su área de contacto con la administración pública y las políticas oficiales. Su objetivo principal es el encuentro y articulación de instituciones de la sociedad civil que promueven procesos democráticos de cambio educativo y la defensa de la educación pública. El Foro intenta construir un espacio que vincule organizaciones civiles a través de su interés por la injerencia en la toma de decisiones y en el diseño de las políticas educativas. Cuenta con un boletín periódico, *Referencias*, donde se publica el acontecer inmediato de las políticas públicas sobre educación en América Latina; para recibir vía electrónica este boletín, se requiere de un registro en la sección de *contactos* del sitio: <http://www.foro-latino.org/flape/contactos/contactos.htm>.

Entre las organizaciones afiliadas al Foro está el Laboratorio de Políticas Públicas, de Argentina; el Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas, de Brasil; el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, de Chile; la Universidad Pedagógica Nacional, de Colombia; el Observatorio Ciudadano de la Educación, de México; el Observatorio Centroamericano para la Incidencia en las Políticas Educativas (OCIPE - IDEUCA), de Nicaragua, y el Foro Educativo, de Perú. En el portal del Foro están almacenadas las ligas a los sitios de estas organizaciones.

Movimiento Ciudadano por la Democracia (MCD)

<http://www.laneta.apc.org/mcd>

El Movimiento Ciudadano por la Democracia es una organización civil mexicana que ofrece un espacio abierto, autónomo, plural y no lucrativo que une el esfuerzo y la acción de organizaciones y ciudadanos de comunidades, municipios y ciudades de veintiocho estados de la República Mexicana, comprometidos a trabajar unidos por lograr una transición pacífica hacia la democracia en México. Los objetivos del MCD giran alrededor de los siguientes temas: la vigencia de los derechos humanos y políticos en México; la promoción de una nueva relación Estado-sociedad y de una cultura democrática; y la articulación de los distintos esfuerzos de organizaciones e individuos en favor de la democracia.

