

January 2012

La escuela mexicana y la formación ciudadana. Notas para su estudio

Antonio Gómez Nashiki
Universidad de Colima, gnashiki2000@yahoo.es

Úrsula Zurita Rivera
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), uzurita@flacso.edu.mx

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

Gómez Nashiki, A., y Ú.Zurita Rivera. (2012). La escuela mexicana y la formación ciudadana. Notas para su estudio. *Actualidades Pedagógicas*, (59), 209-243.

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

La escuela mexicana y la formación ciudadana. Notas para su estudio*

Antonio Gómez Nashiki

Facultad de Pedagogía, Universidad de Colima, México.
gnashiki2000@yahoo.es

Úrsula Zurita Rivera

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), sede México.
uzurita@flacso.edu.mx, uzurita@gmail.com



Resumen: la educación urbana, cívica, ciudadana o democrática, como se le ha denominado indistintamente y en varios momentos al proyecto estatal de fomentar determinados valores, acciones y conocimientos que los niños y los adolescentes deben conocer para actuar en la sociedad, ha sido una preocupación constante por parte de los gobiernos de turno. Las líneas siguientes anotan algunos aspectos históricos de la intencionalidad estatal en México de formar cívica y democráticamente a las nuevas generaciones; una tarea que, en distintos momentos, se ha visto, por lo regular, más como un discurso que como una actividad y práctica cotidiana.

Palabras clave: escuela, formación ciudadana, democracia, educación urbana, cívica.

209



Recibido: 15 de abril del 2011
Aceptado: 12 de agosto del 2011

* Este documento se deriva del proyecto de investigación *Análisis comparativo de las perspectivas ético-morales y políticas del ejercicio ciudadano de jóvenes universitarios de Colombia, Argentina y México*, el cual se realizó entre diciembre del 2009 y diciembre del 2011 y fué financiado por Colciencias, código 124345221367, por la Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia, la Universidad de Antioquia, el Convenio CINDE-Universidad de Manizales, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, la Universidad Nacional del Nordeste, Corrientes, Argentina y la Universidad de Colima, México.



Mexican Schools and Citizen Education. Notes for Studying It

Abstract: urban, civic, citizen or democratic education, as the government's project to promote certain values, actions and knowledge that children and young people need to know in order to act in society has been indistinctly and often denominated, is a constant source of concern for the governments in office. The next lines list some historical aspects of the Mexican government's intent to civically and democratically educate the new generations, a task that in different moments has been seen more as a speech than an activity and daily practice.

Keywords: School, citizen education, democracy, urban education, civics.



A escola mexicana e a formação cidadã. Notas para a pesquisa

Resumo: a educação urbana, cívica, cidadã ou democrática, como foi designada indistintamente e em vários momentos no projeto estatal de desenvolver determinados valores, ações e conhecimentos que as crianças e os adolescentes devem saber para atuar na sociedade, tem sido uma preocupação constante por parte dos governantes atuais. Nas próximas linhas aparecem alguns aspectos históricos da intenção do estado mexicano de formar civicamente e democraticamente as novas gerações; uma tarefa que, em alguns momentos, foi mais um discurso que uma atividade prática cotidiana.

Palavras chave: escola, formação cidadã, democracia, educação urbana e cívica.



Introducción

En el primer apartado, se exponen de manera breve algunos de los primeros esfuerzos por enseñar disposiciones cívicas y orientar estos conocimientos en información acerca de las instituciones y su organización, marcando cómo deberían *comportarse* y *actuar* los sujetos en estos espacios; una intencionalidad institucional que pretendía normar el tipo de ciudadano que se quería formar principalmente mediante la memorización de los preceptos legislativos.

Por otra parte, en distintas partes del discurso estatal se encuentra un marcado énfasis en los aspectos teóricos del *deber ser* y pocos esfuerzos por orientar la práctica de la ciudadanía, responsabilidad que se le ha conferido a la escuela y que esta institución ha tratado de resolver a partir de diferentes iniciativas y acciones. Algunas de las prácticas cotidianas y la cultura institucional en la escuela, como se advierte en el segundo apartado, cuestionaron la visión idealista como factor determinante de la superación de las desigualdades sociales y económicas que inciden en la función educativa, así como en la formación de una personalidad orientada y basada en valores democráticos.

Sin embargo, la formación ciudadana de los niños, adolescentes y jóvenes se reiteró como parte del proyecto educativo de las sociedades contemporáneas, que desean ser democráticas; en el tercer apartado, se expone de modo sucinto algunos de los principales aspectos que se han discutido sobre la educación ciudadana y, en especial, de la educación para la vida democrática acordes con los cambios políticos asociados a la transformación democrática gestados en las últimas décadas del siglo xx.

Posteriormente, se examinan las principales acciones que el Estado mexicano ha emprendido al respecto y que se derivan tanto de las exigencias



nacionales e internacionales en torno a la construcción y la consolidación democrática. De esta forma, será posible contrastar las acciones gubernamentales con el debate actual sobre la educación para la vida democrática. También se presenta de manera sintética el marco jurídico que respalda todas aquellas iniciativas encaminadas a impulsar la educación cívica. En especial, se presta atención al Instituto Federal Electoral (IFE), el cual, mediante el Programa Estratégico de Educación Cívica asumió la tarea de “promover la participación ciudadana en el ámbito público, como vía efectiva para mejorar sus condiciones de vida y hacer válidos sus derechos” (IFE, 2005, p. 5). Asimismo, se realiza un balance, a manera de conclusiones, sobre los desafíos actuales que enfrenta el estudio y las propuestas acerca de la participación de los niños, adolescentes y jóvenes en México en el contexto del debate sobre la educación para la vida democrática.

Con el recorrido analítico y temático que propone este documento, es posible advertir los dilemas y respuestas que el Estado mexicano construyó en varias etapas cruciales de su historia y que por medio de ellas contribuyó de manera relevante en la configuración de esta nación. La propuesta analítica busca conjugar una mirada histórica con una reflexión basada en ciertos elementos de las estructuras y procesos de las instituciones educativas —que derivan en prácticas y culturas concretas—, además, de la consideración de algunas de las principales acciones recientes dirigidas a la formación ciudadana. Como se verá en las siguientes páginas, esta vía permite la comprensión y la explicación del papel del Estado mexicano en la educación para la vida democrática.

Primeras disposiciones cívicas en México

Una de las tareas urgentes que se propuso cumplir la naciente nación mexicana que recién se independizaba a principios del siglo XIX fue la de promover una instrucción cuyo objetivo fuera la formación de ciudadanos, tomando como eje una enseñanza libre de ataduras religiosas y encaminada a transmitirle a la juventud un sentimiento patriota y de lealtad al país. Los primeros pasos se dieron en la enseñanza elemental, en 1820, en una época en la cual los maestros de las escuelas primarias enseñaban a leer, escribir, contar y la doctrina cristiana (Rangel, 1956, p. 37). De acuerdo con una disposición emanada de una “real cédula ordenó la enseñanza de la educación civil por medio de la Constitución de 1812” (Tanck, 1984, p. 226).

La enseñanza de la urbanidad fue uno de los principales ejes de atención sobre los que había que trabajar, pues si bien existía de manera informal en lemas escritos y algunos ejemplos verbales fue formalizada con la llegada a México en 1817 del *Tratado de las obligaciones del hombre*, traducido del francés por Escóquiz. Aunque fue muy popular también el texto de *Catecismo de urbanidad civil y cristiana* que se comenzó a reimprimir en México, en 1825 (Tanck, 1984, p. 230). Ambos textos señalaban formas de urbanidad y disposiciones encaminadas a normar las conductas sociales.

Los obstáculos a los que se enfrentaron los maestros de la época fue que no había ninguna indicación precisa o referente sobre cómo enseñar dicha educación; un problema de maestros, contenidos y métodos. Pese a todo, dicha disposición fue el primer intento serio que realizaban los gobernantes mexicanos de manera formal en esta materia, la misma que en otros países ya tenían un lugar reservado en los planes de estudio. Este era el caso de España que en su Constitución de 1821 incluía en el plan de estudios de las escuelas primarias la impartición de una educación civil.

Fueron dos las influencias decisivas en el destino de esa educación en el país de ese entonces, por un lado, estaba España con una larga lista de publicaciones: *Catecismos del estado según los principios de la religión; Catecismo civil de España, Cartilla o Catecismo del Ciudadano Constitucional* (Tanck, 1984, p. 226). Estos textos eran contruidos a partir de un esquema de preguntas y respuestas proporcionadas sin reflexión o cuestionamiento de por medio y trataban de transmitir principios y valores que el Estado seleccionaba, por ejemplo, el *Catecismo civil de España*: “¿Quién es nuestro rey? Fernando VII; ¿Quién es el enemigo de nuestra felicidad? El actual emperador de los franceses: ¿Cuántos emperadores hay? Uno verdadero, pero trino en tres personas falsas. ¿Cuáles son? Napoleón, Murat y Godoy (Catecismo civil de España)”.

La otra influencia decisiva en las acciones de los gobernantes mexicanos de entonces fue, como en muchas otras naciones, la Revolución Francesa. El espíritu francés había logrado infiltrarse en todos los rincones del mundo. Logró universalizarse bajo los tres conceptos básicos de libertad, igualdad y fraternidad, conceptos clave y puntos de referencia para los planes de las autoridades mexicanas encargadas de los destinos de la educación. Sin embargo, el modelo del cual se partía estaba fuertemente determinado por un modelo de “catecismo que contendría, en un tomo, dogma religioso, moral y obligaciones civiles” (Lancaster, 1942, p. 22).

En 1823, se creó una comisión en el Congreso Legislativo, encabezada por Jacobo Villaurrutia, quien recomendó en ese mismo año la elaboración de un catecismo político, una lista de derechos y obligaciones que tenían que aprender de memoria los ciudadanos y en especial los chicos. En realidad, dicho catecismo tomaba como modelo la estructura de la instrucción religiosa al centrarse en preguntas y respuestas, como si se tratara de un dogma. Esta propuesta, que tenía como objetivo “memorizar la civilidad de los niños”, se tradujo en un fracaso rotundo, porque solo se enfocaba en ejercitar la memoria, sin lograr el objetivo que se pretendía, que era el de concientizar a los educandos, pues era difícil memorizar una gran cantidad de preceptos que los alumnos, además, no entendían del todo. Los intentos por impartir una educación cívica no cesaron, pues se comenzaron a copiar modelos, por ejemplo, de la Constitución española de 1812 que en su artículo 2º establecía que: “En todas las escuelas de primeras letras y humanidades del reino se explicará por los maestros la constitución por un modo claro y perceptible y a la edad y comprensión de los niños a quienes se familiarizara con la lectura”.

214

A pesar de estas recomendaciones era muy difícil implantar una disposición como la mencionada, porque el país carecía de todo tipo de materiales adecuados como libros y no había una didáctica adecuada para transmitir los contenidos a los niños. Se contaba con la idea y se valoraba como importante la enseñanza de este tipo de aspectos, pero no iba acompañado de las medidas necesarias para poder implementarse. Un ejemplo de esta situación es el de la Academia de Maestros que, en 1827, se dio a la tarea de crear un catecismo civil, documento que solo quedó en proyecto, pues nunca se elaboró. El año de 1833 marcó el inicio de otra iniciativa por parte del Congreso Legislativo Federal, en la que se discutió el proyecto para elaborar un catecismo político para la instrucción de todas las escuelas del territorio nacional (Lancaster, 1942, p. 22). Este suceso provocó que más tarde apareciera una *Cartilla social*, obra también denominada *Breve instrucción de la sociedad civil*, escrito y redactado por José Gómez, texto que se comenzó a utilizar en las escuelas municipales y lancasterianas. La finalidad que perseguía la cartilla era enseñar “a los niños sus derechos y obligaciones que asumieran con gran respeto, y que los haría ser buenos ciudadanos para su comunidad y para su país” (Lancaster, 1942, p. 32). Sin embargo, los resultados no fueron los esperados, los intentos se tradujeron en propuestas efímeras sin ninguna trascendencia, situación a la que

respondió la Federación Mexicana del Dr. José María Luis Mora, quien se propuso elaborar un catecismo político, apoyado en el ideal de la independencia y sustentado en la defensa de la libertad nacional, pues entre sus postulados educativos comprendían que:

[...] la libertad que tiene todo ciudadano para cultivar su entendimiento, el más firme apoyo de las leyes es aquel convencimiento íntimo que todo hombre de los derechos que le son debidos, y aquel conocimiento claro de sus deberes y obligaciones hacía sus conciudadanos y hacia la patria. En el sistema republicano más que en los otros, es de necesidad absoluta proteger y fomentar la educación; este requiere para subsistir mejores y más puras costumbres, y es más perfecto cuando los ciudadanos poseen en alto grado todas las virtudes morales.

No obstante, la falta de recursos económicos y humanos truncó los destinos de esta obra (Lancaster, 1942, p. 52). Otra propuesta del entonces diputado Gorostiza, preocupado por los valores cívicos de la nación, puso a la consideración del pleno una cartilla política que no tuvo repercusión. Los argumentos que desaprobaban la propuesta fueron, entre otros, que utilizaba conceptos muy abstractos y el lenguaje no era el adecuado para los niños, sino, más bien, que era un texto hecho especialmente para adultos, en especial para adultos letrados (Tanck, 1984, p. 228).

215

Juárez y la restauración de la república

La reestructuración que avanzado el siglo XIX Benito Juárez pretendía para el país con su llegada al poder partía de una profunda reforma educativa como medio para lograr un cambio social, pues no bastaba ya haber vencido al imperio, en un contexto nacional que durante varias décadas había sufrido el embate de la guerra civil, motivo por el cual, colaboradores como Gabino Barreda, con una idea clara de organización, fueron piezas fundamentales del proyecto. El fundamento filosófico del cual partió Barreda fue el positivismo pues, como discípulo de Augusto Comte, señalaba que era necesario liberar al país de la rémora de la ignorancia y la educación era: “el más seguro preliminar de paz y del orden social; porque él pondrá a todos los ciudadanos en aptitud de precisar todos los hechos de una manera semejante y, por lo mismo, informará muestras opiniones hasta donde esto es posible” (Barreda, 1973, p. 116).

Dos meses después de la entrada de Benito Juárez a la capital del país en el año con motivo de la celebración del 16 de septiembre, Gabino

Barreda pronunció un discurso importante que sentó las bases de su acción y que se cristalizaron en la fundación de la Escuela Preparatoria:

[...] nada se resolvería por la vía revolucionaria, todo por la ruta de la legalidad, por la senda de la Constitución. La divisa de los mexicanos sería la libertad, orden y progreso; la libertad como medio, el orden como base y el progreso como fin (Barreda, 1941, pp. 87-88).

El plan de estudios que propuso Barreda introducía nuevos valores que la sociedad moderna liberal exigía, de ahí la importancia signada a la enseñanza de las ciencias, en una educación cuyo objetivo fuera hallar la verdad. Esta educación, basada en principios científicos, puso a todos los ciudadanos en aptitud de apreciar todos los hechos de una manera semejante y uniformó las opiniones, lo que fue la condición de la paz y el orden social. El dogma cientificista comenzó a declinar en la última parte del siglo XIX, con nuevas ideas promovidas por otros educadores influyentes, como Baranda, Rébsamen, Laubscher, Carrillo, Flores y, principalmente, Justo Sierra, quien concebía la idea de formar un ciudadano autónomo libre; la educación bajo sus preceptos estaba llamada a ejercer un papel central en el tipo de nación deseada:

216

Una democracia analfabeta como la nuestra es una no democracia [...] Y no es que yo piense que la instrucción primaria basta para hacer ciudadanos prudentes, acertados y fuertes en sociología [...] se trata de una mejoría relativa, se trata de superar una inferioridad bien pronunciada (Sierra, 1875).

De esta forma, ya fuera mediante la “escuela educativa” que tenía como fin principal “formar hombres de nuestro tiempo y de nuestro país”, o desde la misma Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, la misión central, de acuerdo con Justo Sierra era “crear el alma nacional” (Sierra, 1977, p. 489). Una ideología cívica para el Estado y para el país que requería de una serie de lugares, fechas y acontecimientos por conmemorar para reforzar la identidad nacional.

La revolución mexicana

La lucha armada no dio cabida a un discurso cívico, la pugna entre los distintos bandos produjo instituciones sociales cierto, pero, no en todos los casos se trataba de organismos de carácter cívico y democrático (Carpizo, 2004), por lo que los años posteriores se trató de enfatizar el carácter educativo y formativo de los ciudadanos, como lo expresó José Vasconcelos en su momento:

Educar es preparar al individuo para determinado propósito social. Los hombres han sido educados para ser buenos frailes, buenos artesanos, y últimamente para ser buenos ciudadanos; unas veces son las condiciones sociales, otras veces la escuela, por siempre encontramos el propósito de la educación es modelar a los hombres para el desempeño de una función social (Vasconcelos, 1981, p. 282).

Por otra parte, el individuo, el ciudadano, ocupó un segundo término, pues el lugar discursivo central lo tenían las masas, en el marco de un esquema corporativo férreo, como ocurrió durante la instauración de la educación socialista y que el presidente Cárdenas anunciaba así en septiembre de 1934:

[...] la revolución [...] no teme ni puede temer a la oposición que se hace a sus propósitos de mejoramiento educativo, porque sabe que el programa de la educación socialista complementa a la medida el carácter económico-social, que seguirá realizando para beneficiar a los trabajadores del país; y porque contando con el respaldo de los maestros, de los obreros y de los campesinos, como lo prueba esta importante manifestación que hoy saludo, tiene fe en que no dejará un solo lugar de la República, ni un solo centro proletario, a donde no lleve algo de mejoramiento social (Guevara, 1985, pp. 17-18).

La supresión de la educación socialista fue un cambio de rumbo súbito que se logró consolidar con una nueva propuesta educativa radical y, desde luego, un nuevo enfoque sobre los quehaceres cívicos del ciudadano por *formar*.

El ciudadano de la posguerra

En medio de un conflicto magisterial, en 1943, llegó Jaime Torres Bodet a la Secretaría de Educación Pública. La designación hecha por el entonces presidente Manuel Ávila Camacho fue una jugada política magistral. Ante el rechazo y la presión de una buena parte del sector magisterial por la mano dura y “moralizante” que aplicó la administración de Octavio Véjar Vázquez, quien tuvo que renunciar en diciembre de 1943, en la figura y en los antecedentes de Torres Bodet se aglutinó la esperanza de una reorientación en la administración, por lo cual se propuso de una vez por todas eliminar la noción de educación socialista que tantas polémicas causó. La posición del nuevo secretario anotada en sus *Memorias*, era contundente: “La reforma, se proponía suprimir un alarde político manifiesto: que la educación mexicana era socialista ¿En qué parte de nuestro territorio se

daba, en verdad, esta educación? Ni siquiera en los libros de propaganda los fanatismos se combaten con fanatismos” (Torres, 1969, p. 334).

La tarea de crear un nuevo discurso para una escuela que dejaba atrás tanto las pasiones socialistas como los afanes de la “escuela del amor”. La propuesta era crear un mensaje encaminado a formar a un nuevo ciudadano:

Un tipo de ciudadano que quiera a su Patria entrañablemente, sin necesitar engañarse, para quererla, sobre los males y las flaquezas que aún la agobian y que sea digno de comprender esas flaquezas y aquellos males, no para exagerarlos con la ironía o el pesimismo, sino para corregir con el trabajo, con el sacrificio, con la virtud (Torres, 1985, p. 15).

Desde luego, la idea de la escuela democrática, nacionalista y profundamente social seguiría, pero ahora impregnada por la visión humanista del nuevo secretario. Una tendencia que si bien se basaba en la confianza del trabajo de los maestros también remarcaba alusiones al deber, a repensar y practicar el compromiso de actualización permanente; para ofrecer día con día una mejor educación verdaderamente comprometida con las necesidades del pueblo y sus comunidades, en particular, con aquellas desfavorecidas. Sin embargo, este discurso de la posguerra carecía de un aspecto muy importante y que era las atribuciones de los gobernados, es decir, de los derechos y las exigencias que un ciudadano debe asumir; en otras palabras, se insistió mucho en crear un nuevo ciudadano, pero carente de una formación política.

A lo largo de la historia, la educación cívica ha sido vinculada con aspectos relacionados con la urbanidad, la socialización de los individuos, el funcionamiento de las instituciones, el fomento de los valores patrios, entre otros aspectos, pero sin ninguna propuesta específica más que aquella que predominó por muchos años, en la cual la educación cívica era una listado de obligaciones y derechos poco comprensibles para el alumno y que el *ciudadano en formación* debería memorizar acriticamente. En reiteradas iniciativas educativas, se consideró que la educación cívica era una serie de contenidos relacionados con el funcionamiento de las instituciones, dejando de lado la práctica cotidiana y la actividad del quehacer ciudadano.

La formación ciudadana y la cultura institucional

La escuela es un centro de instrucción académica, pero, al mismo tiempo, es la segunda instancia de la vida en sociedad para el niño, es decir, el lugar donde se crea el sentimiento de relación de los individuos entre sí. Muchas de las actitudes de los adultos encuentran su origen en los primeros años

familiares y en instituciones como el jardín de niños o la primaria, pues ahí es donde se aprenden las primeras reglas cívicas de socialización que utilizará como referencia para actuar en sus distintas etapas y procesos de la vida y, desde luego, las primeras nociones de civismo. Ahí radica la importancia de enseñar y fomentar este tipo de conductas y valores:

Tanto la confianza en sí mismo, como la autonomía personal y la capacidad para tomar iniciativas, derivan sobre todo del tipo de enclave y devenir del niño dentro de la familia; y con estas aptitudes e intereses se integra a la experiencia escolar para dilucidar sus habilidades instrumentales acerca de lo abstracto y lo concreto, tanto en las tareas del conocimiento como en las del juego grupal y reglamentario (Pineda y Delhumeau, 1973, p. 129).

Desde hace mucho tiempo, la pretensión de crear y fomentar valores cívicos desde los primeros años fue una aspiración de lograr la convivencia desde los primeros años, pero vale la pena preguntar ¿cómo se materializan estas intenciones y qué resultados se obtienen de estas acciones?

Diversas investigaciones educativas cuestionaron la visión idealista que se ha tenido de la escuela como factor determinante de la superación de las desigualdades sociales y económicas, así como en la formación de una personalidad democrática (Willis, 1988; Biesta, 2007). Pero, también estas mismas investigaciones presentan un lado no descubierto totalmente que es que el denominado “clima social y psicológico” que se da en el aula y de las diversas relaciones entre los actores que tienden a negar una serie de valores implícitos para la construcción de la sociedad participativa y democrática.

En este sentido, otros teóricos de la educación también enunciaron que aunado a la desigualdad de oportunidades sociales, se derivaba una serie de actitudes y valores que la misma escuela promovía en sus estructuras de funcionamiento, como la poca promoción y formación de una “personalidad democrática” y la violencia en el ámbito de la escuela básica (Giroux, 1983; Apple, 1985; Willis, 1988). Desde luego, el fundamento de estos trabajos encontró como eje de la crítica, entre otros aspectos: la reproducción (Bourdieu, 1980) y las funciones de distribución y legitimación de conocimiento (Eggleston, 1977), así como los valores, el lenguaje y las conductas (Bernstein, 1998) que constituyen la cultura “dominante” y que va en detrimento de los sectores menos privilegiados:

[...] la escuela era considerada como una institución que transformaba valores colectivos en personalidades individuales, la socialización podía ser

esencialmente concebida como un proceso de interiorización de normas y valores. Así fue considerada por la sociología clásica, la que postulaba la identidad del actor y el sistema (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 63).

Por otra parte, ha quedado lo suficientemente comprobado que la normatividad institucional tiende a negar una serie de valores implícitos para la construcción de una sociedad participativa, democrática, respetuosa y tendiente a evitar la violencia. Los resultados de trabajos empíricos (Voors, 2000; Howard, 1995; Miller, 2005; Ricou, 2005) señalan con claridad que la socialización en los primeros años de una comunidad está íntimamente ligada a conflictos y, en ocasiones, también a la violencia. Desde luego, estos contactos iniciales de socialización para un niño están, sin duda, en dos de las principales instituciones: la familia y la escuela que son promotoras de valores y comportamientos de distinta índole y cuya influencia es decisiva en la formación de la personalidad adulta.

Es en la niñez cuando las culturas imprimen orientaciones —como son la confianza y la seguridad— en el mundo social de cada individuo. Las primeras relaciones sociales son las que proporcionan los fundamentos que configuran el modelo de conducta social que cada individuo llevará durante toda su vida. Sin embargo, es importante aclarar que no solo es la primera infancia y la familia la única época formativa, sino que también existe una amplia gama de prácticas institucionales e instituciones sociales que aportan una serie de valores y de comportamientos, como es el caso de la escuela en los primeros niveles educativos. Además, el proceso de socialización, por sus características, es dinámico, por lo que es necesario analizarlo:

[...] en su proceso de subjetivación [...] en la actividad de los actores que construyen su experiencia escolar y en cuanto que son formados por ella. Es en esa capacidad misma de elaborar su experiencia, donde los jóvenes individuos se socializan más allá de una inculcación cultural, cuando la unidad del mundo social ya no es un dato inmediato de la experiencia, cuando las situaciones escolares no están reguladas al inicio por roles y expectativas acordadas, sino que son construidas *in vivo* por los actores presentes (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 63).

La escuela y las interacciones cotidianas la convierten en un lugar no armónico, sino que se trata de un espacio de confrontación; arena donde se registran conflictos y contradicciones entre los sujetos involucrados en ellas. Las funciones establecidas y organizadas en la institución no siempre operan en un nivel de complementariedad, apoyo recíproco, sino

que las funciones oficiales y secundarias pueden estar en conflicto, contrariando y oponiendo resistencia a las normas o acciones emprendidas o establecidas por otras instituciones (Fernández, 1994, p. 53).

En este marco, la institución educativa es conceptualizada como una fuente productora, transmisora, legitimadora, promotora, sancionadora, socializadora e informadora de una multiplicidad de valores, creencias, normas, actitudes, conocimientos y pautas de comportamiento, las cuales, obedeciendo a formas particulares de ver el mundo y a necesidades e intereses específicos, ya sea de los diversos grupos coexistentes en la sociedad, o bien del grupo o grupos dominantes, afectan diferentes aspectos que rodean la acción educativa de los individuos (Gómez, 2008).

Prácticas institucionales y el civismo

Dentro de cada institución tampoco existe una situación armónica en la que lo prescrito corresponda exactamente con el funcionamiento real de esta. Esta situación obedece a que, si bien dicho funcionamiento está regido por un conjunto de normas, reglas y formas de procedimiento establecidas, estas no son comprendidas, acatadas ni aplicadas de la misma manera en distintos momentos, ni por los diversos agentes e individuos que participan en la vida institucional.

Existe un conjunto de fuerzas en lucha permanente dentro de esta; una constante confrontación entre el ser y el deber ser, entre lo instituyente y lo instituido. De ahí que existan distintos niveles de legitimación institucional; el éxito o fracaso de los mecanismos conceptuales de control e imposición de normas e ideologías dependen del poder de aquellos que operan las instituciones, de la autoridad que consiguen detentar y también de la viabilidad que ofrecen a los intereses grupales que las mantienen.

Por esta razón, los mecanismos de reproducción social y cultural no tienen un éxito total, debido a la resistencia que presentan desde sus respectivas trincheras alumnos y maestros (Giroux, 1996). En otras palabras, podemos señalar que el “capital cultural”, proveniente de las ideologías dominantes y representado por el conocimiento, normas y conductas transmitidas por el sistema educativo no es simplemente “depositado” en la conciencia de los alumnos, como si se tratara de un guión preescrito en el que los sujetos solo se dedicaran a ejecutarlo sin ningún tipo de opinión. Es la idea de la negociación cotidiana en el seno de la clase, una relación que

oscila entre la imposición del orden, mediante de medios coercitivos y la llamada a modos consensuales de interacción (Woods, 1990). Tanto maestros como alumnos rechazan, confrontan y transforman el conocimiento y las normas; una lucha entre lo instituido, reflejado —entre otras cosas—, por la normatividad y lo instituyente, es decir, cómo los sujetos se apropian y se modifican todos los días esas mismas normas.

Por ello, no se puede señalar la función de la escuela como de simple reproductora mecánica de las diferencias de clase, puesto que considera que sería dejar de lado muchos aspectos que se dan cita en la escuela: diferencias sexuales, étnicas, religiosas, físicas, así como otras que emergen por la interacción cotidiana, las divisiones de trabajo, por citar algunas:

[Maestros y alumnos] gozan de una relativa autonomía, articulada a factores subjetivos —las necesidades y deseos, principios e ideales propios de la estructura de la personalidad de cada individuo— así como a un conjunto de intereses específicos: culturales de clase, género o raza, desarrollados en el ámbito extraescolar que le dan significado a la interacción maestro alumno, y a la relación de estos consigo mismos (Jackson, 1991).

222 ■ Esta resistencia de los alumnos se materializa en actitudes y comportamientos que, por lo regular, tienden a ser denominados como “rebeldes”, “negativos”, incapaces de comunicarse, hiperactivos, agresivos, entre muchos otros calificativos por parte de los maestros, directores e inclusive de otros compañeros: “La escuela, lugar por excelencia del aprendizaje significativo y la convivencia digna es también para algunos autores una organización perversa en la que se aprenden y se experimentan la ignorancia y la indignidad” (Santos, 2000, p. 20).

La pedagogía diferenciada que se genera mediante la exclusión y la segregación sobre determinados alumnos es una lucha que trastoca de manera irremediable la formación de los alumnos:

Aunque en la pedagogía son moneda común los cantos a la solidaridad, la cooperación, el trabajo en equipo, etc., en la práctica real de las escuelas pasa por la instauración de una competencia destructiva entre los alumnos, preparatoria de la competencia individual entre los trabajadores que es el obstáculo principal para su acción unida frente a los empleadores (Fernández Enguita, 1990, citado en Santos).

El fenómeno de la reproducción social y cultural está presente en cada momento en los espacios de la escuela y el aula: “La escuela refleja los valores dominantes y mantiene un mundo estratificado” (Santos Guerra,

1992a, p. 21). De igual forma, está presente el signo de “una cultura legítima y dominante” que pretende mediante manifestaciones cotidianas concretas mantener y señalar preceptos que las autoridades educativas y algunos maestros sostienen como “modelos correctos por seguir”, “buenas actitudes y comportamientos”, “correcta enseñanza”, “disciplina adecuada” (Sacristán, 2003), entre otros aspectos, que forman parte de lo que Jackson (1991) denominó como currículo oculto.

En la cotidianeidad de la escuela se ha demostrado que la vida institucional y la escuela no es la excepción, supone someterse a horarios, reglas, a profesores que juzgan *lo bueno* y *lo malo* y a situaciones que no están a discusión, sino ante las cuales simplemente se tiene que obedecer: algunos maestros en el salón de clase han declarado explícitamente la sentencia de “callen y copien” (Ro. Toluca, 1997), frase que ilustra perfectamente una forma de enseñanza que se ha caracterizado, en algunos casos, por estigmatizar a los alumnos por medio de procesos sutiles y etiquetados por sus antecedentes sociales, familiares y psicológicos, lo que se traduce en una pedagogía selectiva, diferenciada y que contribuye de manera directa a que el alumno desarrolle imágenes de sí mismo y un autoconcepto de “fracasado”, “torpe”, “tonto”, “bruto” y demás calificativos que al calor de la interacción en el salón de clase aparecen sobre uno o varios alumnos, de acuerdo con el estado de ánimo, el estilo y la forma de ser y ejercer la docencia.

Hacer buenos alumnos y, por lo tanto, buenos ciudadanos

Los alumnos que le devuelven al profesor la respuesta que él quiere escuchar y se comportan y obedecen como el docente lo indica son aquellos que de manera rápida logran un canal de entendimiento adecuado con el profesor, pues han logrado establecer un código de comportamiento que les evitará en lo sucesivo enfrentamientos con el maestro. En contraste, están los otros alumnos, críticos, autónomos o que difícilmente atienden a la primera instrucción; o bien, aquellos que simplemente se oponen y cuestionan las reglas que el maestro trata de imponer y que violan recurrentemente sus normas, dando con ello origen a un quiebre en la imagen de “alumno ideal” y “bien portado”, que en el esquema del docente debe predominar. Desde luego, esto va asociado a toda una concepción de enseñanza y de forma de entender la formación de un alumno:

[...] La educación represiva es decir, la que tiene como objetivo principal meter en cintura al niño, “por su propio bien”, echa a perder su voluntad y lo obliga a reprimir sus sentimientos verdaderos, su creatividad, su sensibilidad y desde luego su capacidad de opinión particular. Según esta autora, este tipo de educación predispone a nuevas sumisiones, ya se trate de una sumisión a un individuo (perverso o narcicista), o de una sumisión a un colectivo (secta o partido). Si durante su infancia, se lo prepara de este modo en la edad adulta será manipulado (Miller, 2001, p. 53).

En este sentido, los maestros manejan un doble discurso, enmarcado en el deber ser: en primer lugar, porque cualquier acción disciplinaria o correctiva, más allá de sus consecuencias (mediatas o inmediatas) o de la intensidad del castigo, se legitima, porque el maestro lo hace por “el bien del alumno” (Miller, 2001), “por la buena educación del niño”; y en segundo, porque su esquema de enseñanza no permite otro tipo de actitudes y acciones que en su opinión salen de lo que *debe ser correcto*.

Un salón de clase establece en el deber ser que los alumnos presten atención a la clase, inmóviles, correctamente sentados y atentos para escuchar y participar cuando el maestro lo indique, sin embargo, cuando este esquema se rompe es cuando el maestro trata de asumir el control lo más rápido posible (Delamont, 1987) y es en estos momentos cuando pone en ejercicio todo tipo de recursos que van desde un simple grito, hasta la violencia física como último recurso de poder.

A pesar de los argumentos que tienden a negar la presencia de la violencia y los castigos en la escuela, son varias las denuncias que de manera cotidiana se dan cita a lo largo del país. Con distinta magnitud e intensidad, pero la violencia está presente en la estructura de las normas e interacciones de la escuela. La violencia en la escuela se genera en las formas de regulación del poder del espacio áulico y en las estructuras y en las reglas de la institución, por medio de las distintas interacciones que se dan entre los alumnos con el docente. En numerosas investigaciones mexicanas y extranjeras (Ortega, 2000; Mooji, 1997; Avilés, 2001; Gómez, 2005, entre otras) se ha demostrado que más allá de lo que se pudiera pensar el fenómeno de la violencia escolar está más que vigente, los castigos físicos como pellizcos, coscorriones, jalones de cabello (en las patillas), orejas, castigos y el lenguaje que acompaña a este tipo de acciones son aspectos que van en contra de una práctica educativa, pero que se dan de manera permanente y considerado por el docente como un recurso válido del que puede hacer uso cuando la situación lo amerite. Desde el ingreso a la escuela, los alumnos aprenden a relacionarse con la

estructura de autoridad: conformidad, pasividad, obediencia hacia el maestro que son, quizá, las principales fuerzas socializadoras en la producción de personalidades.

Los casos de maltrato son juzgados como “excepcionales” por algunos sectores y se tiende a pensar que son protagonizados por maestros desnaturalizados, “casos excepcionales”, muchas veces despiadados y crueles, pero en contra de lo que se pueda pensar las humillaciones, el maltrato, el acoso, la violencia y los castigos son parte de la vida institucional, de la vida escolar:

Hay personas cariñosas, tiernas, muy sensibles y sin embargo, infligen diariamente una serie de crueldades que denominan educación. Mientras pegar a los niños se consideró una práctica legítima, útil y necesaria esta crueldad estuvo legitimada. Hoy en día esas personas sufren —cuando se les va la mano— cuando alguna compulsión o desesperación incomprensible les impide gritar, humillar o pegar a un niño y ven luego sus lágrimas y sienten que de todas formas no podía evitar hacerlo y que la próxima vez ocurrirá lo mismo mientras la historia de la propia infancia permanezca idealizada (Miller, 2001).

A los alumnos se les enseña cómo manejar y relacionarse con la estructura de la autoridad, la cultura escolar que enfatiza la conformidad de reglas, la pasividad, la obediencia, la dependencia hacia el maestro, se constituye en una de las principales fuerzas socializadoras en la producción de personalidades dispuestas a aceptar relaciones sociales poco democráticas, características de la organización de los sitios de trabajo y de unas estructuras sociales autoritarias, jerárquicas y poco participativas.

No solo son los lineamientos curriculares los que enfatizan una visión conservadora de integración y asimilación pasiva, sino que también la cultura escolar en su globalidad es el espacio donde se concretizan las relaciones sociales y donde se imparten de forma indirecta el respeto o la indiferencia frente a valores, como el dogmatismo o la tolerancia, la dependencia o la autonomía, la participación crítica o la obediencia ciega y la pasividad. Por esta razón, es necesario reflexionar en torno a lo que se vive en las aulas, más allá de la prescripción pedagógica y las buenas intenciones: “Las ideas no influyen profundamente en el hombre cuando solo se las enseña como ideas o pensamientos [...]. Pero las ideas producen en verdad un efecto sobre el hombre si son vividas por quien las enseña, si son personificadas” (Fromm, 1984, p. 45).

La vigencia del precepto educativo de predicar con el ejemplo está más que vigente. La educación cívica debe necesariamente promover los



elementos necesarios para que los alumnos se formen un juicio, es decir, la capacidad de reflexión, crítica y de pensamiento independiente. Por lo tanto, la formación ciudadana no puede en definitiva desarrollarse más que mediante la práctica de la política en los distintos espacios en que niños y jóvenes viven e interactúan cotidianamente.

Ciudadanía, participación política y educación para la vida democrática para los jóvenes

A pesar de que en los últimos tiempos los jóvenes han representado una parte significativa del total de la población mexicana, no fue sino hasta la década de los ochenta cuando se convirtieron en un tema de interés en las Ciencias Sociales.¹ Sin duda, su aparición en el ámbito público mediante múltiples y cada vez más complejas manifestaciones políticas, sociales, culturales y económicas fue la razón que llevó a expertos en esta área de estudio a realizar numerosos esfuerzos para comprender y explicar esta variada gama de expresiones (Morán y Benedicto, 2008; Krauskopf, 2008). En México, dentro de los llamados estudios de la juventud —después llamada de las juventudes en virtud de la heterogeneidad del fenómeno (Reyes, 2007)—, sobresalieron dos líneas de investigación: la primera vinculada con la dimensión política de dichas expresiones y la otra con la dimensión cultural. La fuerza que adquirieron estas dos dimensiones en el estudio de los jóvenes fue tal que prácticamente opacaron sus comportamientos fuera del espacio público.

Este desarrollo es indiscutible cuando se piensa en el tema de la participación política de los jóvenes, pues desde la década de los ochenta se generó una vasta literatura especializada en la participación política, fundamentalmente en los procesos electorales y en diversos movimientos sociales y organizaciones de la sociedad civil.

En ese escenario, rápidamente, emergieron interrogantes sobre las características de la participación juvenil, su concordancia con el desarrollo del proceso nacional de transformación política y, sobre todo, con las necesidades que la democratización en curso le imponía. Si bien este panorama se vivió en todo aquel país y región que provenía de gobiernos

1 El II Censo de Población y Vivienda del 2005 registró 103,3 millones de habitantes en el país; de ellos, 26,3% son jóvenes (15 a 29 años). No obstante, aunque a partir de esta década se observa un decrecimiento de la población juvenil, es importante señalar que entre la década de los setenta y noventa se vivió un crecimiento notorio de este grupo etario.

no democráticos, lo cierto es que en contextos nacionales, como los nuestros, donde se carecía de experiencias democráticas previas, los desafíos han sido mayores, ya que aquí no se ha tratado de redefinir los procesos educativos democráticos, de reconstruir la confianza y la participación en las instituciones democráticas o de reencauzar el funcionamiento de los mecanismos de representación política. Por el contrario, en nuestros países se trata de construir la democracia, de crear ciudadanos, de fundar y hacer operar instituciones democráticas.

En el caso particular de la participación de los jóvenes, pronto surgieron preguntas acerca de su contribución en el cambio democrático que se comenzó a vislumbrar en los años ochenta y cuyas expresiones ciudadanas iban más allá del reconocimiento legal que la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece para ejercer el derecho al voto, a partir del cumplimiento de los dieciocho años. De cualquier modo, la participación de los jóvenes en los procesos electorales, los partidos políticos y en movimientos sociales fue singular no solo porque no se escapó de la cultura política de una sociedad que vivió bajo un régimen autoritario durante décadas, sino también porque en ella se manifestaron dos luchas emprendidas por los jóvenes: una por su reconocimiento como ciudadanos con derechos y obligaciones que cumplir en un entorno político que se transformaba profundamente; y otra por el reconocimiento de sus identidades colectivas.

Frente a estas luchas por el reconocimiento político y cultural de los jóvenes, la respuesta del Estado y de la sociedad mexicana ha sido contradictoria pues, por un lado, se insiste en la necesidad de abrir espacios para los jóvenes en distintos espacios de la vida pública y privada. Sin embargo, por el otro, tanto los esfuerzos orientados a su formación ciudadana como a su participación han sido limitados.

La educación para la vida democrática²

La educación para la vida democrática (EVD) rebasa la visión tradicional de la educación cívica que concebía a los alumnos como receptores pasivos del conocimiento y que privilegiaba la memorización de diversos instrumentos, normas, celebraciones e instituciones de las naciones (Kymlicka, 2005).

2 En este documento, la educación para la vida democrática engloba un conjunto de iniciativas que han recibido diferentes nombres como: educación para la democracia, educación para la ciudadanía democrática, educación ciudadana, educación para valores democráticos, entre otros.



Asimismo, trasciende la idea de formar ciudadanos, cuya participación en el ámbito público se reduzca a la emisión del voto en procesos electorales (Kiwani, 2007). Al buscar ser objeto tanto de un proceso de enseñanza, aprendizaje como de práctica, esta educación además de los centros escolares puede ser aplicada en la familia, el trabajo, las asociaciones de todo tipo, los centros de recreación deportiva, los medios de comunicación, etc. (O'Shea, 2003).

La EVD es concebida como un proceso de aprendizaje permanente, activo, colectivo, crítico, centrado en la participación, la cohesión social, la equidad, la responsabilidad, la solidaridad y la paz. Con ella se pretende que el conocimiento se adquiera mediante la acción en el entendido de que las personas se conformen como agentes activos de su propio proceso educativo. Desde esta perspectiva, es vano imaginar propuestas de EVD que respondan a todos los problemas de las sociedades contemporáneas, debido a que cada sociedad tiene una historia y un presente particulares (Spears y Hugues, 2005). La amplia literatura existente al respecto muestra una diversidad de iniciativas que pueden ser distinguidas por sus concepciones sobre democracia y ciudadanía, por los aspectos particulares que enfatiza, por los ámbitos de aplicación, la duración, los responsables y hasta por la población a la que se dirigen (Perry, 2007; Kiwani, 2003; Spears y Hugues, 2005; Doppin, 2007; Westheimer y Kahen, 2004; Reimers, 2007). Quienes han emprendido estos análisis han encontrado más heterogeneidad que homogeneidad, aunque todos hablen de democracia, ciudadanía, educación o participación. Algunos autores señalan que esto es así, porque, aunque existan problemas y fenómenos comunes, los efectos que alcanzan, los actores que se involucran, el impacto que tienen en las democracias son vividos por las sociedades de distinto modo (Cogan et ál., s.f.; Sears y Hugues, 2003).

Un aspecto en el cual esta multiplicidad de sentidos y alcances se refleja con gran claridad es, precisamente, en la noción de ciudadanía. En este sentido, Westheimer y Kahne (2004) identificaron varios tipos de ciudadanía que estuvieron presentes en las políticas y programas de educación para la democracia de Estados Unidos. Si bien las propuestas parten del reconocimiento de la democracia, observaron que tanto la democracia como la ciudadanía son conceptos en permanente disputa. Al estudiar los contenidos y la enseñanza de diez programas educativos durante dos años, estos autores encontraron tres principales ideas de ciudadanos. La primera idea piensa

en ciudadanos abocados a la solución problemas y al mejoramiento de la comunidad, mediante un comportamiento individual, responsable, honesto, respetuoso de la ley.

La segunda alude a ciudadanos también interesados en la solución de problemas y en el mejoramiento de la comunidad, que participan, toman decisiones, asumen liderazgos activamente en diversas asociaciones, grupos y movimientos. Por último, se concibe ciudadanos a los que, al igual que las visiones previas, desean incidir en la solución problemas y al mejoramiento de la comunidad, pero la diferencia central es que cuestionan el orden establecido y se interrogan por la existencia de sistemas, estructuras y patrones que reproducen la desigualdad en las sociedades contemporáneas (2004, p. 240).³ Como se puede imaginar, los tres tipos están a su vez asociados a determinados modelos democracia; pero un elemento sustancial es que en las nociones de ciudadanía no hay un carácter progresivo ni acumulativo entre sí. De hecho, lo interesante es que las tres pueden coexistir en políticas y programas de educación para la vida democrática simultáneos, aunque aluden a diferentes nociones de ciudadanía.

Por su parte, el concepto de participación también despierta numerosos debates dada la polisemia que inevitablemente la acompaña. Al respecto, varios autores han identificado distintos sentidos, alcances e implicaciones de la participación. Entre los más destacados se hallan el discurso democrático que reconoce en la participación la vitalidad de la democracia; y otro discurso de corte neoliberal que, ante las reformas del Estado, ve en la participación ciudadana la posibilidad de obtener más y mejores resultados en sus políticas y programas públicos (Corvalán y Fernández, 2000; Blas e Ibarra, 2006; Dagnino, 2006; Kliksberg, 2007, Levinson, 2007).

Con todo, es esperable que las diferentes expresiones de participación, ya sean espontáneas y al margen del Estado o bien promovidas por el propio Estado; representen importantes experiencias de formación y práctica ciudadana, pues aunque exista una *confluencia perversa* entre estos (Dagnino, 2007), no se elimina la posibilidad de que de ellos produzcan algunas experiencias participativas que se constituyan en los únicos o más importantes mecanismos de intervención ciudadana para determinados individuos y grupos. Por ello, la concepción de la participación promovida por el Estado como una

3 Vale la pena decir que esta lectura recoge la clasificación de Walter Parker (1996) sobre la ciudadanía tradicional, progresiva y avanzada. Asimismo, en el trabajo de Westheimer y Kahne (2004) se han retomado otros estudios en los que se habla de ciudadanía mínima y ciudadanía máxima.

participación limitada, artificial, manipulable (Cunill, 2006) requiere ciertos matices, porque el proyecto estatal puede generar resultados que desbordan la formulación estatal inicial, al derivar en procesos de construcción de identidades y acciones colectivas, que resignifiquen no solo la idea misma de la participación y de los objetivos inmediatos buscados por su medio, sino también las de la democracia, la sociedad civil y el Estado. Habiendo presentado este pequeño recuento, ahora es necesario saber lo que ha hecho el Estado mexicano en esta materia.

La experiencia mexicana reciente en torno a la educación para la vida democrática

230 ■ Nuestro país no ha estado al margen del debate y acciones en materia de EVD. En este proceso, varias referencias son fundamentales para entender las razones que condujeron al sistema educativo mexicano de nivel básico a emprender diversas acciones en torno a esta educación. Entre ellas, se destacan en el ámbito internacional, la caída de los regímenes socialistas en Europa del Este, el fin de las dictaduras y de los regímenes autoritarios en América Latina, la reinstalación y la consolidación de los gobiernos democráticos y el movimiento mundial de defensa de los derechos humanos, bajo la responsabilidad de múltiples actores internacionales y nacionales. En el ámbito nacional sobresalen aspectos como el proceso de transformación democrática del Estado y de la sociedad, la activación de la sociedad civil, la reforma del Estado, la apertura y mayor participación a actores no gubernamentales en la formulación, el diseño e implementación de las políticas públicas.

Para el tema que aquí se analiza es necesario centrarse en tres hechos. El primero lo constituye la adhesión del Estado mexicano a la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) a fines de los años ochenta como expresión fundamental del movimiento internacional a favor de los derechos humanos. El segundo es el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (Anmeb) en 1992, el cual desencadenó la reforma educativa. Ambos hechos impulsaron, desde perspectivas diferentes, la EVD en la educación básica. Por último, el tercer hecho hace referencia a los compromisos también asumidos por el Estado mexicano a la Carta Democrática Interamericana de la Organización de los Estados Americanos (OEA), adoptada el 11 de septiembre del 2001.

La CDN se distingue por varias cualidades, pero, quizás las más relevante sean dos: es el tratado de derechos humanos de mayor ratificación mundial y, dado que incorpora la totalidad de estos derechos, posee una perspectiva “holística, indivisible de sus disposiciones y principios” (IIN, 2007, p. iv). En sus artículos 12, 13, 14, 15 y 24 se encuentran reconocidos los derechos que esta población tiene con respecto al ejercicio de su derecho a la participación en los diferentes ámbitos de su vida en que se desenvuelve cotidianamente. A partir de los compromisos derivados de la adhesión a la CDN, el Estado mexicano ha avanzado en el cumplimiento de sus obligaciones al realizar diferentes acciones que incluyen la modificación de varios instrumentos jurídicos, como las enmiendas a los artículos 4 y 8 de la Constitución Política introducidas en el 2000 y el 2006 con el objetivo de afianzar la protección de los derechos de los niños, la promulgación en el 2000 de la Ley para la Protección de las Niñas, los Niños y los Adolescentes, la aprobación del Programa de Acción 2002-2010: un México apropiado para la infancia y la adolescencia y la ratificación en el 2002 de los Protocolos Facultativos de la Convención sobre los Derechos del Niño relativos a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía y a la participación de niños en los conflictos armados.

Sin embargo, es fundamental subrayar que, tal como el Comité de los Derechos del Niño de la ONU señaló en el 2006, en México persisten:

[...] ciertas actitudes tradicionales en el Estado Parte que, entre otras cosas, limitan el derecho de los niños a participar y a expresar sus opiniones. Observa con preocupación las escasas posibilidades que tienen los niños de participar y expresarse en los procesos de toma de decisiones que los afectan, especialmente en las escuelas y comunidades (Unicef-OACNUDH, 2006, p. 349).

Justamente por ello, dicho comité en el mismo año le sugirió al Estado mexicano que intensificara la promoción de la participación y opinión de los niños, niñas y adolescentes en las escuelas y en otras instituciones, el respeto a las opiniones de los niños, facilitando su participación en las cuestiones que los afectan.⁴

Por su parte, el Anneb introdujo una perspectiva singular sobre los propósitos de la educación. Este acuerdo ha tenido diversos efectos en la

4 Asimismo, se recomendó reforzar las campañas nacionales de sensibilización para cambiar las actitudes tradicionales que limitan el derecho de participación de los niños y, por otra parte, evaluar periódicamente el grado y alcance de la participación en la formulación y evaluación de leyes y políticas que les incumben en el ámbito nacional y estatal, así como la consideración de las opiniones de los niños, incluso su repercusión en las políticas y los programas pertinentes.

educación básica, pero aquí se resaltan dos cuestiones. La primera tiene que ver con el diseño curricular de los planes y programas de educación básica; desde 1925, año en que fue creada la educación secundaria, fue impartida la asignatura civismo, en educación secundaria, con el objetivo de colaborar en la conformación de la unidad nacional y la consolidación del Estado mexicano. Esta situación cambió radicalmente con la Reforma Curricular para secundaria de 1993,⁵ la cual propició la incorporación de una visión más amplia de la educación cívica. A partir del ciclo escolar 1999-2000, se impartió la materia formación cívica y ética en los tres grados de secundaria y más tarde, en el 2002, en la primaria (Guevara, 2006, pp. 641 y ss.). Esta reforma introdujo la formación de valores como un elemento del enfoque de enseñanza que reconocía los saberes y las experiencias previas de los alumnos y buscaba impulsar el fortalecimiento de actitudes para la convivencia democrática y para la participación.

Posteriormente, ante la persistencia de ciertos problemas en secundaria, del Programa Nacional de Educación 2002-2006 (Pronae), se derivó la Reforma de la Educación Secundaria, que incluyó algunas modificaciones relevantes en esta asignatura, impartida desde entonces en el 2º y 3º año de secundaria. De esta manera, a partir de una formación basada en competencias para saber, saber hacer y ser, se buscó “promover la disposición de los jóvenes para asumir compromisos colectivos en aras de la defensa y la promoción de los derechos humanos, el respeto a la diversidad, el rechazo a la solución violenta de las diferencias y el fortalecimiento de los valores orientados a la convivencia” (SEP, 2006, p. 13). Asimismo, en la administración federal de 2000-2006 se creó la asignatura *Formación ciudadana hacia una cultura de la legalidad* también para secundaria, cuyo interés fue formar ciudadanos, pero bajo el supuesto, a diferencia de la otra asignatura, de que “un buen ciudadano es uno que conoce la ley, la obedece y ayuda también a que otros la obedezcan” (Levinson, 2007b, p. 113).⁶ Por su parte, la reciente Reforma Integral de la Educación Básica (2008),⁷ confirmó el

5 Con la reforma constitucional de los artículos 3º y 31, quedó establecida la obligatoriedad de la educación secundaria, que fue reconocida como la etapa final de la educación básica.

6 Es una asignatura estatal cursada en el primer año de la secundaria. En el ciclo escolar 2009-2010 está siendo impartida en 8018 secundarias públicas, privadas, generales, técnicas, telesecundarias, Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) y educación para adultos localizadas en veintidós entidades federativas.

7 En esta reforma, “se trata de proveer a los alumnos en formación con una serie de conocimientos y competencias que les permitan convertirse en ciudadanos con posibilidades de participar de forma efectiva y consciente en múltiples escenarios que involucren las prácticas del lenguaje; por lo tanto, la alfabetización supone poder participar leyendo, escribiendo, escuchando y hablando” (SEP, 2008, pp. 5-6).

interés por promover la formación democrática al iniciar la impartición de *Formación Cívica y Ética* desde la educación primaria, entendida como una parte esencial del campo formativo orientado al desarrollo personal y para la convivencia.

Es importante destacar que en el proceso relativo al rediseño curricular de educación básica diversas preocupaciones y propuestas convergieron en la formulación, diseño e implementación. Además de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se destaca la colaboración de la Secretaría de Gobernación (Segob), el IFE,⁸ la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la OEA,⁹ el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Instituto Mexicano de la Juventud, la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), así como varias universidades y organizaciones de la sociedad civil (Levinson, 2007a).

Ahora bien, la segunda cuestión importante que se desprendió del Anmeb es el impulso de la participación social (PS) en la educación, ya que esta fue concebida como una de las principales líneas estratégicas de las reformas educativas de los años noventa (Torres, 2001; Latapí, 2005; López, 2007). En México, los consejos escolares, municipales, estatales y nacional de participación social, desde el Anmeb y su posterior incorporación en la LGE, en 1993, constituyen la figura distintiva que resume esta nueva perspectiva. De hecho, aunque existen múltiples modalidades de participación en las escuelas, los Consejos Escolares tienen una inherente vocación democrática, pues están conformados por distintos actores y porque fueron concebidos, según el artículo 69 de la Ley General de Educación, como una vía para la participación de la sociedad en acciones dirigidas a fortalecer e incrementar la calidad y la cobertura educativa.

No obstante, en las escuelas existen otras modalidades institucionales de PS y que son previas al Anmeb, como las asociaciones de padres de familia,

8 En el 2002, la SEP estableció un convenio de colaboración con el IFE y con la Segob para el diseño e instrumentación de acciones y estrategias de promoción, desarrollo y fortalecimiento de la educación cívica, la formación ciudadana, la cultura democrática y la participación social, que derivó en el establecimiento de los lineamientos generales del Programa Integral de Formación Cívica y Ética para la Educación Primaria (Pifcye). Este programa es integral, pues busca desarrollar una experiencia global de aprendizaje que involucre la intervención de cuatro ámbitos de formación: *el ambiente escolar, la vida cotidiana del alumnado, la asignatura y el trabajo transversal con el conjunto de asignaturas*. En virtud de lo anterior, el Pifcye es una propuesta de trabajo que articula una perspectiva amplia de la convivencia y de las decisiones y compromisos personales que cada alumno requiere desarrollar para desenvolverse favorablemente y constituirse en una persona competente para la vida ciudadana.

9 Mediante el Programa *Educación para la ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales* o de iniciativas como la Red Centroamericana de Educación en Valores para la Ciudadanía y la Democracia (Levinson, 2007b).

los consejos técnicos escolares y las sociedades de alumnos.¹⁰ La Asociación de padres de familia es, fundamentalmente, una entidad que representa a los padres frente a las autoridades en torno a diversos intereses educativos y tiene funciones acotadas a la naturaleza de sus integrantes. Por su parte, los consejos técnicos están conformados por maestros y directivos, quienes en reuniones periódicas abordan asuntos pedagógicos, de organización de las actividades escolares relacionadas con el proyecto escolar, los programas estratégicos federales o estatales, así como la planeación de eventos extraescolares a cargo de la Secretaría de Educación Pública o de otras dependencias gubernamentales y actores no gubernamentales. Por su parte, las Sociedades de Alumnos existen en las escuelas secundarias y tienen la peculiar característica de que su conformación, funcionamiento y reglas residen en los alumnos, siempre y cuando se encuentren dentro de la disciplina y fines educativos y que no interrumpen las labores docentes. Estas sociedades significan un recurso valioso para fomentar comportamientos y valores democráticos, pues su primer objetivo es constituirse en espacios para el ejercicio de la vida democrática concebida como el componente activo de su formación. A partir de esos años, la participación ha tenido una centralidad inusitada en el marco de las políticas y los programas de las diversas administraciones federales y estatales.

El tercer hecho que ha tenido un papel en las acciones emprendidas por el Estado mexicano con respecto a la EVD,¹¹ tanto en sus propósitos como en sus contenidos, es la adhesión del Estado mexicano a los postulados de la Carta Democrática Interamericana, cuyo artículo 16 establece que:

La educación es clave para fortalecer las instituciones democráticas, promover el desarrollo del potencial humano y el alivio de la pobreza y fomentar un mayor entendimiento entre los pueblos. Para lograr estas metas, es esencial que una educación de calidad esté al alcance de todos, incluyendo a las niñas y las mujeres, los habitantes de las zonas rurales y las personas que pertenecen a las minorías (OEA, 2001).

En un reciente informe de la OEA, este organismo regional advierte avances significativos en la última década, ya que en buena parte de los

10 Adicionalmente, en varias investigaciones sobre los procesos de participación social en las escuelas públicas de educación básica (Zurita, 2010) ha sido posible constatar que en las escuelas existen otras modalidades de participación que carecen de instrumentos normativos que las regulen de forma específica.

11 Es importante distinguir que si bien la OEA utiliza el término *educación para la ciudadanía democrática*, no hay diferencias de fondo con el término EVD empleado en este trabajo.

países de la región, incluido México, se han diseñado políticas y reformas orientadas a la EVD. Conviene agregar que estos avances han sido paralelos a la configuración de cambios tanto en los discursos que respaldan dichas acciones como en las investigaciones que los sustentan. Básicamente se trata de una conceptualización de esta educación que, por un lado, rebasa definiciones tradicionales y que rescata su carácter dinámico y complejo; y por otro, que ubican en ella aspectos cognitivos, emocionales y conductuales que supone el aprendizaje de la ciudadanía. A pesar de ello, en el estudio se ha encontrado que aún persisten brechas entre los planteamientos conceptuales, los componentes de política educativa y la realidad cotidiana que se vive en las escuelas.

A manera de conclusiones

Los primeros esfuerzos encaminados a la formación de ciudadanos se orientaron más por un aspecto formal que práctico. La intencionalidad de la propuesta de educar a los niños y jóvenes para vivir en la nación recién independizada, rápidamente encontró obstáculos, tanto por la falta de recursos académicos como por la ausencia de contenidos claros y específicos para los destinatarios de la propuesta.

La educación de ciudadanos mostró, en las primeras disposiciones y todavía ya bien avanzado el siglo xx, una actitud dogmática, prescriptiva del deber ser, que dejaba de lado toda consideración o valoración de los sujetos, por lo que la vivencia y apropiación de los contenidos se mantuvo alejada para los niños y jóvenes.

Desde sus orígenes, la educación cívica careció de una propuesta didáctica, lo que predominó fue promover una obediencia ciega a las instituciones imperantes, mediante la memorización, tomando como modelo el sistema del catecismo religioso que influyó de manera decisiva en la forma de querer transmitir estos conocimientos hacia los niños y jóvenes. Con distintos matices y orientaciones, las propuestas educativas registradas en la historia del país no se han caracterizado por promover un espíritu crítico y reflexivo en los niños y jóvenes.

Si bien la escuela por su parte juega un papel central en la conformación de la ciudadanía, también debe considerarse como un espacio de confrontación y de reproducción de actitudes, valores y comportamientos que tiende a negar, por momentos, una serie de supuestos para la construcción de una sociedad participativa, democrática, respetuosa y tendiente a evitar

la violencia. En este sentido, los últimos esfuerzos por ampliar la visión con respecto a la formación ciudadana en la educación básica en México aún no han podido transformar las estructuras y procesos que inciden en la conformación de una cultura institucional contraria a las prácticas y a los valores que supone la EVD. Desde el ingreso a la escuela, de hecho, los alumnos aprenden a relacionarse con la estructura de autoridad: conformidad, pasividad, obediencia hacia el maestro, que son quizá, las principales fuerzas socializadoras en la producción de personalidades.

A pesar de que en el apartado anterior se tomaron en cuenta solo tres hechos de la experiencia mexicana en torno al impulso de la EVD, es posible comprender algunos avances y limitaciones que caracterizan este proceso. Primero, tal como lo sostiene un análisis reciente de la Organización de los Estados Americanos (2008), las acciones se han concentrado en la educación de nivel básico, especialmente, en primaria y secundaria, es decir, cuyos alumnos tienen entre 6 y 15 años de edad. En segundo lugar, se observa que una de las debilidades más notorias tiene que ver con la desarticulación entre la propuesta curricular novedosa que significó el diseño e impartición de las asignaturas *Formación cívica y ética* y *formación ciudadana hacia una cultura de la legalidad* y, por otro lado, el impulso de la ps en las escuelas primarias y secundarias.

Llama la atención que los discursos esgrimidos para impulsar esta gama de acciones no tienen una contraparte en la realidad. Por ello, a pesar de que se partió de una concepción amplia sobre la formación ciudadana cuya aplicación fue impulsada en la vida diaria del alumnado, lo cierto es que las escuelas y, sobre todo las aulas, fueron y siguen siendo el espacio que tienen primordialmente en la mira; aunque el objetivo de la EVD no se limita a la impartición de una materia en un salón durante unas horas a la semana. De igual modo, equivocadamente se fija la atención en las niñas, niños y adolescentes sin pensar en que es imposible la EVD si no se integran a los docentes, los directores, los padres de familia en este proceso educativo. Como tampoco se puede hablar de la EVS, si hay una concepción de los derechos y las responsabilidades del alumnado cuyo ejercicio se pospone en el futuro y se privilegia su materialización en el ámbito político-electoral. En cuanto a la ps en la escuela, su impulso también ha sido accidentado, irregular y desarticulado, lo que ha generado resultados poco convenientes para la puesta en práctica de la EVD, pues todavía los Consejos Escolares no se han instalado ni consolidado en las escuelas, menos aún, ha ocurrido

con otras modalidades en las cuales niñas, niños y adolescentes tienen que ver directamente como son las Sociedades de Alumnos (Zurita, 2008; 2009). Si bien sería erróneo esperar resultados inmediatos con respecto a la impartición de las asignaturas como, por un lado, *Formación cívica y ética* y *Formación ciudadana hacia una cultura de la legalidad*, es importante decir que prometen ciertas oportunidades que podrían ser potenciadas para conseguir los propósitos deseados. Por ejemplo, a partir de la competencia específica de la PS, se podría fundamentar la propuesta de EVD en las escuelas de nivel básico con las múltiples iniciativas a la PS.¹²

Este reforzamiento en la concepción de la EVD refrendaría el supuesto de que la participación es un mecanismo fundamental para su fortalecimiento porque ella posibilita poner en práctica los conocimientos y los valores que ahí se aprenden (Kiwan, 2007). Sin embargo, esta oportunidad es muy valiosa, ya que también propiciaría el derecho a la participación que tienen las niñas, niños y adolescentes en la educación, como lo establece la CDN y porque podría ser el denominador común para una propuesta de PS que integre dentro de su campo de acción, a las escuelas, familias y comunidades (Zurita, 2010).

En este panorama, la experiencia mexicana ilustra cabalmente algunos de los rasgos que han delineado el debate sobre la EVD. En primer lugar, en México, como en otros países en las últimas décadas, se han desplegado múltiples y muy variados esfuerzos dirigidos al fortalecimiento de la democracia y la ciudadanía mediante la educación. No obstante, para los expertos, la relación entre educación y democracia no es natural, mecánica, menos aun inmediata (Biesta, 2007). Conviene recordar que este interés ha estado presente desde épocas remotas, en las cuales diversos pensadores (Plutarco, Rousseau, Kant, Montesquieu, Tocqueville, Bourdieu, por ejemplo) concibieron la educación como una de las principales vías para la transformación de los individuos y las sociedades.

Sobre las necesidades más apremiantes que enfrenta esta educación, se parte del reconocimiento de que sus iniciativas tienen un carácter histórico

12 La Reforma de la Educación Secundaria, impulsada en la administración federal 2000-2006, concibió la PS como una de las ocho competencias que estructuran el plan y programa de estudios y fue definida como: "La capacidad de tomar parte en decisiones y acciones de interés colectivo en distintos ámbitos de la convivencia social y política. Implica que los alumnos se interesen en asuntos vinculados con el mejoramiento de la vida colectiva, desarrollen su sentido de corresponsabilidad con representantes y autoridades de organizaciones sociales y políticas. Se busca que los estudiantes se reconozcan como sujetos con derecho a intervenir e involucrarse en asuntos que les afectan directamente y en aquellos que tienen impacto colectivo, como la elección de representantes y el ejercicio del poder en las instituciones donde participan, mediante procedimientos como el diálogo, la votación, la consulta, el consenso y el disenso" (Gobierno de México, SEP y SEB, 2009, p. 47).

y dinámico y de que es concebida como una herramienta clave para desarrollar conocimientos, habilidades, valores y comportamientos acordes con la democracia. Vale la pena decir que estas numerosas y muy variadas iniciativas, como lo muestran las acciones gubernamentales en educación básica —relatadas en páginas anteriores—, conforman un escenario a primera vista integral, basado en un consenso sobre contenidos y estrategias pedagógicas y didácticas, dirigido a propósitos comunes; pero, cuando se mira detenidamente y, sobre todo, cuando se conocen las acciones realizadas aparece la heterogeneidad, la repetición y la desarticulación entre y dentro del gobierno federal, los sistemas educativos estatales, el sector privado, los actores de la sociedad civil y los organismos internacionales. A pesar de ello, en lo que sí coincide la mayoría es en que esta educación es urgente y que ella rebasa el diseño de un programa escolar o de un proceso electoral, pues la EVD está definida en función de los grandes objetivos sociales —fortalecer la democracia, reconocer que en la educación reside la posibilidad de formar ciudadanos, por ejemplo— que por medio de ella se buscan.

238

Al igual que todos los países que han vivido estas experiencias, México sabe que son muchas las cuestiones apremiantes que quedan pendientes. Entre las más relevantes está, como primer aspecto, la capacidad del Estado para continuar cumpliendo la responsabilidad relativa a la EVD. Se sabe que los Estados han sido históricamente los principales actores en el impulso de políticas y programas educativos y, sin duda, aquellos orientados a este tipo de educación, pero como lo ha señalado López (2007), en la actualidad, la educación no se puede pensar como una tarea exclusiva del Estado, pero tampoco este puede estar ausente. El segundo aspecto tiene que ver con la insuficiencia de la educación para resolver problemas de las sociedades contemporáneas que no son expresión de políticas y programas educativos deficientes, sino que son la de la descomposición social, de la fragilidad democrática o de la persistencia del autoritarismo. Por ejemplo, si la desconfianza, la apatía o el rechazo de los niños y jóvenes a las instituciones políticas son reflejo de la corrupción, la impunidad o la violación a los derechos humanos, los sistemas educativos podrán hacer, en el mejor de los casos, algo valioso, pero la verdadera solución de estos problemas no está en las manos de la educación, menos todavía de las escuelas o de los docentes. Esta situación conduce a esperar la continuidad del debate sobre la función democrática de la educación, así como la función educativa de la

democracia (Biesta, 2007). En él, sin duda, se contará con la participación de múltiples actores locales, nacionales, regionales y globales, estatales y no estatales, públicos y privados, todos ellos interesados en la construcción y en la consolidación de las sociedades democráticas.

Referencias

- Apple, M.** (1985). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en la educación*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Avilés, J. M.** (2001). *Bullying: intimidación y maltrato entre el alumnado*. Bilbao: Stee-Elias.
- Barreda, G.** (1973). *La educación positivista en México*. México: UNAM.
- Benedicto, J. y Moran, M. L.** (2003). *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre jóvenes*. España: Instituto de la Juventud-Lerko Print España.
- Bernstein, B.** (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad, investigación y crítica*. España: Morata.
- Biesta, G.** (2007). Education and the democratic person: Towards a political conception of democratic education. *Teachers College Record*, 109 (3), 740-769.
- Blas, A. y Ibarra, P.** (2006). La participación: estado de la cuestión. *Colección Cuadernos de Trabajo de Hegea*, 39.
- Boudon, R.** (1974). *Education, opportunity and social inequality. Changing prospects in Western society*. New York: John Wiley-Interscience.
- Cajas Castro, J. C.** (2000). *Educación para la democracia: algunas campañas y experiencias de educación cívica en América Latina*. Cuaderno de Investigación. Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica y del Centro de Formación y Desarrollo del Instituto Federal Electoral. México: IFE.
- Carpizo, J.** (2004). *El presidencialismo mexicano*. México: Siglo XXI.
- Cogan, J. J., Grossman, D. y Mei-hui-Liu** (s.f.). *Citizenship: The Democratic Imagination in a Global/Local Context*. Minnesota: National Council for the Social Studies.
- Corvalán, J. y Fernández, G.** (2000). Apuntes para el análisis de la participación en experiencias educativas y sociales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 4, 9-50.
- Cunill Grau, N.** (2006). Espacios públicos no estatales para mejorar la calidad de las políticas. Una visión sobre América Latina. En E. Isunza Vera y A. Olvera (coords.) *Democratización, rendición de cuentas y sociedad civil: participación ciudadana y control social*. México: H. Cámara de Diputados LIX Legislatura / Ciesas / Universidad Veracruzana / Miguel Angel Porrúa.

- Dagnino, E.** (2006). Sociedad civil, participación y ciudadanía: ¿de qué estamos hablando? En E. Isunza Vera y A. Olvera (coords.). *Democratización, rendición de cuentas y sociedad civil: participación ciudadana y control social*. México: H. Cámara de Diputados LIX Legislatura / CIESAS / Universidad Veracruzana / Miguel Ángel Porrúa.
- Delaghere, J. G.** (2006). Intercultural meanings of citizenship in the Australian secondary curriculum: between critical contestations and minimal constructions. En D. Stevick and B. A. Levinson (eds.). *Reimagining civic education: how diverse societies form democratic citizens* (293-316). Boston: Rowman-Littlefield.
- Delamont, S.** (1987). *La interacción didáctica*. Madrid: Cincel-Kapeluz.
- Doppen, F. H.** (2007). Now what?: rethinking civic education in the Netherlands. *Citized Education, citizenship and social justice*, 2 (2), 103-118.
- Dubet, F. y Martuccelli, D.** (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. España: Losada.
- Eggleston, J.** (1977). *Sociología del currículo escolar*. Buenos Aires: Troquel.
- Fernández, G.** (2001, mayo-ago.). La ciudadanía en el marco de las políticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26.
- Fernández, L.** (1992). *Instituciones educativas, Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia** Oficina Regional para América Latina y el Caribe Oficina Regional para América Latina y el Caribe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2006). Compilación de observaciones finales del Comité de los Derechos del Niño sobre países de América Latina y el Caribe (1993-2006). Santiago: Unicef. Oacnudh.
- Fromm, E.** (1984). *Sobre la desobediencia y otros ensayos*. Barcelona: Paidós.
- Giddens, A.** (2003). *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giroux, H.** (1983). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós-MRC.
- Giroux, H.** (1996). *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. España: Paidós.
- Gobierno de México, SEP y SEB.** (2009). *Referentes sobre la noción de competencias en el plan y los programas de estudio 2009*. México: SEP.
- Gómez, A.** (2005). Violencia e institución educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, x.
- Gómez, A.** (2008). *Movimiento estudiantil e institución. La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 1956-1966*. México: Anuiés.
- Guevara Niebla, G.** (2006, abr.-jun.). Democracia y educación. Dos notas críticas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (29), 639-653.
- Guevara, G.** (comp.) (1985). *La educación socialista en México (1934-1945)*. México: El Caballito.

- Guevara, G.** (2009). *Educación moral y ciudadanía*. Recuperado en febrero del 2011 de www.nexos.com.mx.
- Howard, M.** (1995). *La cultura del conflicto. Las diferencias interculturales en la práctica de la violencia*. Barcelona: Paidós.
- Instituto Federal Electoral (IFE)** (2001). *Educación Cívica. Plan Trienal (2001-2003)*. México: IFE.
- Instituto Federal Electoral (IFE)** (2005). *Programa Estratégico de Educación Cívica 2005-2010*. México: IFE.
- Instituto Federal Electoral (IFE)** (2008). *Programa Estratégico de Educación Cívica 2005-2010. Sexto Informe Semestral julio-diciembre 2007*. México: IFE.
- Jackson, P.** (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Kiwan, D.** (2007). Uneasy relationships?: conceptions of citizenship, democracy and diversity in the English citizenship education policy making process. *Education, citizenship and social justice*, 2 (3), 223-235.
- Klikberg, B.** (2007, feb.). ¿Cómo avanzar la participación en América Latina, el continente más desigual? Anotaciones estratégicas. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, 37, 35-80.
- Krauskopf, D.** (2008). Dimensiones de la participación en las juventudes contemporáneas latinoamericanas. *Pensamiento Iberoamericano*, 3, segunda época, 2, 165-182.
- Kymlicka, W.** (2005). Educación para la ciudadanía. En F. Colom González (ed.). *El espejo, el mosaico y el crisol* (251-283). México: Anthropos / UAM Iztapalapa.
- Lancaster, E.** (1942). *La historia de la educación en México*. México: Eros.
- Latapí Sarre, P.** (2005). *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Levinson, Bradley A. U.** (2007a). Estado, escuela y sociedad civil en la formación ciudadana: Reflexiones de un observador participante. *Democracia y construcción ciudadana. Nuevos paradigmas, nuevos caminos. Memoria del foro 10, 11 y 12 de octubre del 2007*, México: Instituto Electoral del Distrito Federal, 29-51.
- Levinson, Bradley A. U.** (2007b). Formación ciudadana democrática: lecciones para la educación en el DF. En C. Ornelas (coord.). *Democracia y educación cívica* (85-124). México: Instituto Electoral del Distrito Federal.
- Lira, E.** (1991). *Psicología de la amenaza política y el miedo*. Recuperado en febrero del 2011 de <http://www.dinarte.es/salud-mental/pdfs/Lira%20E%20-%20Psicologia%20de%20la%20Amenaza%20Politica%20y%20el%20Miedo.pdf>.
- López, N.** (2007). *Las nuevas leyes de educación América Latina. Una lectura a la luz del panorama social y educativo de la región*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-Unesco, Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación.

- Miller, A.** (2001) *Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño*. Madrid: Tusquets.
- Mooji, T.** (1997). Por la seguridad de la escuela. *Revista de Educación*, 313, 29-52.
- Morán, M. L. y Benedicto, J.** (2008). Los jóvenes como actores sociales y políticos en la sociedad global. *Pensamiento Iberoamericano*, 3, segunda época, 2, 141-164.
- Organización de los Estados Americanos (OEA).** (2001). *Carta Democrática Interamericana*.
- Organización de los Estados Americanos (OEA).** (2008). Políticas nacionales sobre educación para una ciudadanía democrática en las Américas, Departamento de Educación y Cultura. Programa Interamericano sobre Educación en Valores y Prácticas Democráticas. Washington: Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos.
- Ortega, R.** (2000). *Violencia escolar, mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- O'Shea, K.** (2003). *Glosario de términos de la educación para la ciudadanía democrática*. DGIV/EDU/CIT, Consejo de Europa Estrasburgo.
- Parker, W.** (1996). Advanced ideas about democracy: Toward a pluralist conception of citizen education. *Teachers College Record*, 98, 104-125.
- Pérez-Gómez, A.** (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Perry, L. B.** (2007). Conceptualizing education policy in democratic societies. En *Education Policy* (p. 28).
- Quirate, M.** (1970). *Gabino Barreda, Justo Sierra y el Ateneo de la Juventud*. México: UNAM.
- Rangel, I.** (1956). *La fe religiosa del cristianismo mexicano*. España: Crisabal.
- Reimers, F.** (2007, jul.). Civic education when democracy is in flux: the impact of empirical research on policy and practice in Latin America. *Citized Citizenship Teaching and Learning*, 3 (2).
- Reyes Juárez, A.** (2007). *Adolescencia entre muros*. México: Flacso.
- Ricou, J.** (2005). *Acoso escolar*. Madrid: RD editores.
- Sacristán, G.** (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- Santos, M. A.** (2000). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Madrid: Ediciones Aljibe.
- Santos, M. A.** (1992a). Cultura y poder en la organización escolar. En Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Sevilla.
- Silva, C.** (1999, sep.). Ni héroes ni malvados, sólo jóvenes. Claves para iluminar la conversación sobre juventudes de los noventa. *Revista Última década*, 11.
- Sierra, J.** (1977). *Obras completas* (vol. VII). México: UNAM.
- Sierra, Justo.** (1875). El Federalista, 30 de abril de 1875.
- Spears, A. y Hugues, A.** (2006, jul.). Citizenship: education or indoctrination? *Citized Citizenship Teaching and Learning*, 2 (1).
- Tanck, D.** (1984). *La educación ilustrada 1876-1836*. México: El Colegio de México.

- Torres, B.** (1969). *Memorias. Años contra el tiempo*. México: Porrúa.
- Torres, V.** (1985). Ideales educativos. En *Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet*. México: El Caballito.
- Torres, R. M.** (2001). *Participación ciudadana y educación. Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina*. Quito: Instituto Frónesis.
- Vasconcelos, J.** (1981). La educación en México ¿qué es educar?, conferencia leída en el Continental Memorial hall de Washington, José Vasconcelos, Textos sobre educación, México SEP/80, FCE.
- Voors, W.** (2005). *Bullying. El acoso escolar*. Barcelona: Paidós.
- Westheimer, J. y Kahne, J.** (2004). What kind of citizen? The politics of education for democracy. *American Educational Research Journal, summer, 41 (2), 237-269*.
- Willis, P.** (1988). *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.
- Woods, P.** (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. España: Paidós.
- Zurita Rivera, U.** (2008). Reflexiones en el marco de la Evaluación Nacional de la Participación Social en la Educación Básica, 2000-2006. En *Participación social en la educación: del análisis a las propuestas (63-79)*. México: Observatorio Ciudadano de la Educación.
- Zurita Rivera, U.** (2009). La participación social y las reformas educativas en América Latina. La discusión pendiente. En A. M. Goetschel (comp.). *Perspectivas de la educación en América Latina (233-256)*. Ecuador: Flacso-Ecuador-Ministerio de Cultura, Quito.
- Zurita Rivera, U.** (2010). La educación para la vida democrática a través de la participación social: puntos de encuentro entre la escuela y la familia. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia, 3 (2)*.