

318523 2
1e



UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL

LICENCIADA EN PEDAGOGIA

**CON RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL DE ESTUDIOS
DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA SEGUN
ACUERDO NO. 871380 DE FECHA 7 DE SEPTIEMBRE
DE 1987**

**PARA UNA PEDAGOGIA DE LA EDUCACION
CIUDADANA. ANALISIS SOCIO-HISTORICO DE SU
GENESIS A PARTIR DE LA EDUCACION POPULAR
EN AMERICA LATINA.**

T E S I S

Q U E P R E S E N T A :

CLAUDIA GUILLERMINA FLORES MORENO

PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADA EN PEDAGOGIA

MEXICO, D. F.

1998.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

264385



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A mi madre y a mi padre,
por haberme formado en el amor,
la fe y el sentido de comunidad.
Por todo su cariño.

A Silvia,
por enseñarme cuando pequeñas
la fantasía,
reino donde habita la creación.
Por ser mi hermana.

Con sincero agradecimiento

A SEDEPAC, en especial al Dr. Rafael Reygadas,
por darme una visión del actuar en el compromiso social.

Al Dr. Eduardo Remedi por su incondicional apoyo.

A la Dra. Judith Kalman, por los aprendizajes
que comienzan a través del trabajo.

A Rosy, por estos años de crecer compartiendo.
A Norma y a Benjamín por su amistad.

A Rosario, Jill, Guadalupe y Estela por
desear juntas una realidad más equitativa y plena.

A Gaby, Rosy P., Tania, Sofía, Lolita y Tere
por acompañarnos en el tiempo de universidad.

A John Ackerman y a Manuel Guerrero,
por la discusión y sugerencias en el tema.

A Eduardo Pazos, por su excepcional escucha.

A Oscar Lizárraga, por todo su apoyo
para la consolidación de este logro.

A todas las personas quienes a través
de su conversación, su testimonio o su convivencia,
me han permitido descubrir y disfrutar la pluralidad.

A todos los educadores,
a las ciudadanas y ciudadanos,
de México y el mundo
que creen y luchan por una vida más digna y justa.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1	
METODOLOGÍA	
1.1 Justificación	3
1.2 Planteamiento del Problema	4
1.3 Objetivos	6
1.4 Nivel de la Investigación	6
1.5 Tipo de Estudio	6
CAPÍTULO 2	
ANTECEDENTES PEDAGÓGICOS DE LA EDUCACIÓN CIUDADANA	
2.1 La relación entre Pedagogía y Política	7
2.2 La Educación Popular en América Latina	9
2.2.1 Algunas consideraciones en torno a la Educación Popular	9
2.2.2 Antecedentes históricos de la EP	11
2.2.3 Diferenciación de la EP con otras prácticas educativas	15
2.2.4 Concepto de EP	18
2.3 Discurso <i>Fundacional</i> de la Educación Popular	23
2.3.1 Primera y segunda etapas del pensamiento pedagógico de Freire	23
2.3.2 Concepción del proceso de aprendizaje en la EP	29
2.3.3 Objetivos de la EP	31
2.3.4 Concientización y Participación	32
2.3.5 Metodología de la EP	35
2.3.6 Didáctica, determinación de contenidos y estrategia de la EP	36
2.3.7 Identidad y Papel del Educador/a Popular	38
2.3.8 Relevancia de la Comunicación Popular en la EP	40
2.3.9 Educación Política y dimensión política de la EP	41
CAPÍTULO 3	
DE LA EDUCACIÓN POPULAR A LA EDUCACIÓN CIUDADANA	
3.1 Educación Popular (EP) y Democracia en México	44
3.1.1 Algunas nociones sobre Democracia	44
3.1.2 La democracia en México	47
3.1.3 EP, organización popular y movimiento popular	51

3.1.4	El Freire de la «tercera época»: de la <i>apoliticidad</i> al culto de vanguardias	53
3.2	El Sector No-Gubernamental y la Educación Popular en México	55
3.2.1	Surgimiento histórico de las Organizaciones No-Gubernamentales (ONGs)	57
3.2.2	Identidad de las ONGs dedicadas a la EP en México	58
3.2.3	Formas de organización y trabajo	59
3.3	Sociedad civil, ONGs y lucha por la democracia en México	61
3.3.1	Partidos políticos, elecciones y sociedad civil en México (1969 - 1993)	61
3.3.2	Articulación de ONGs en Redes	75
3.4	La Refundamentación de la Educación Popular	77
3.4.1	EP y Pedagogía	78
3.4.2	Relación EP - Sistemas Educativos Oficiales	81
3.4.3	EP y Formación de Educadores/as Populares	82
3.4.4	EP y Constitución de Sujetos	83
3.4.5	EP, Didáctica y Comunicación	83
3.4.6	EP, Dimensión Política y Construcción de Ciudadanía	84
3.4.7	Elementos de la EP que permanecen a través de la Refundamentación	87

CAPÍTULO 4

LA EDUCACIÓN CIUDADANA

4.1	Para comprender la Educación Ciudadana	88
4.1.1	<i>Lo ciudadano</i> , históricamente	89
4.1.2	¿Quién es el ciudadano/a?	90
4.1.3	Concepciones de ciudadanía	92
4.1.4	Derechos de ciudadanía	100
4.1.5	Sobre la relación democracia - ciudadanía	103
4.1.6	La cultura política democrática. La participación ciudadana.	108
4.2	La participación ciudadana ante los procesos de globalización mundial en los noventa	115
4.2.1	Procesos mundiales de participación ciudadana	115
4.2.2	Una visión de la participación ciudadana en América Latina	119
4.3	Hacia una conceptualización de la Educación Ciudadana	123
4.3.1	Freire: la educación de la ciudadanía y la reivindicación del postmodernismo progresista (cuarta época)	124
4.3.2	Concepción de educación ciudadana en Giroux	132
4.3.3	Principios pedagógicos básicos de la Educación Ciudadana desde el sector No-Gubernamental en América Latina	139

4.3.3.1	Educación Cívica - Educación Ciudadana	140
4.3.3.2	Objetivos de la Educación Ciudadana	141
4.3.3.3	Los y las Sujetos de la Educación Ciudadana	143
4.3.3.4	Fundamentos filosófico - axiológicos de la Educación Ciudadana	144
4.3.3.5	Bases pedagógicas de la Educación Ciudadana	145
4.3.3.6	Principios metodológicos de la Educación Ciudadana	147
4.4	Algunas de las primeras experiencias masivas de educación ciudadana del sector No-Gubernamental en América Latina	148
4.4.1	El "NO" en Chile	149
4.4.2	"DECIDAMOS", en Paraguay	151
4.4.3	México: Observación de las elecciones de 1991. El plebiscito ciudadano de 1993.	152

CAPÍTULO 5

EL CASO DE ALIANZA CÍVICA-OBSERVACIÓN '94

5.1	Entre la crisis política y la ebullición social: la coyuntura electoral de 1994	156
5.2	Conformación y desarrollo de Alianza Cívica / Observación '94	158
5.3	Por un <i>Juego Limpio</i> . Diseño de la Campaña de Educación Ciudadana.	164
5.4	Valoración de la campaña de Educación Ciudadana «Juego Limpio»	168
5.4.1	Evaluación de la Campaña	169
5.4.2	Una visión de la experiencia educativa de la Alianza Cívica / Observación '94	174
5.5	Perspectivas de la Educación Ciudadana	179

CONCLUSIONES	183
---------------------	-----

LIMITES y SUGERENCIAS	190
------------------------------	-----

BIBLIOGRAFÍA	192
---------------------	-----

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

Ante la realidad de un mundo globalizado y de la desaparición del Estado benefactor, la sociedad civil independiente ha generado diversas iniciativas que han comprendido muy diversos procesos educativos para el impulso a la organización y a la participación en el ejercicio de los derechos de ciudadanía, tanto por parte de sectores sociales ya activos, como de nuevos sujetos colectivos. Así emerge de manera reciente la Educación Ciudadana en nuestro país, desarrollándose los primeros proyectos a partir de la presente década.

A diferencia de otras latitudes, una de las primeras tareas en México ha sido avanzar en el alcance de la democracia política como realidad. Para ello, grupos de ciudadanos se han congregado para vigilar la realización de elecciones limpias y transparentes, ya que el sistema de partido de Estado en nuestro país impidió por décadas que existiera una competencia real para ocupar los cargos populares de representación. De ahí que una de las primeras preocupaciones haya sido, durante el inicio de los noventa, capacitar a quienes voluntariamente se preocuparon por realizar observación electoral.

En México, al igual que en otros países, estas acciones han estado impulsadas y sustentadas desde los Organismos No-Gubernamentales, el ahora llamado *Tercer Sector*. En América Latina, la mayoría de éstos surgieron como germen institucional de prácticas de Educación Popular.

Esta última corriente surge como alternativa a la Educación de Adultos en la década de los sesenta, basada en los planteamientos de Paulo Freire, tal como exponemos en el Capítulo 2 del presente trabajo. Enmarcamos esta discusión desde los planteamientos de Antonio Gramsci, uno de los primeros pensadores en abordar en la relación entre pedagogía y política. Nos preguntábamos por cómo la pedagogía de la Educación Popular ha generado el discurso de la Educación Ciudadana, por lo cual delimitamos las etapas por las que ha pasado. Así, pudimos identificar y tratar a profundidad los planteamientos de su discurso *fundacional*, desarrollando los temas principales en él.

En el tercer capítulo, presentamos el contexto histórico - político en el que aparece esta corriente en nuestro país, introduciendo el estado de la democracia en el mismo, para lo cual fue necesario hacer uso de algunas nociones. Siendo el referente institucional el sector No-Gubernamental, exponemos los planteamientos generales y formas de trabajo de éste, con el propósito de facilitar la cabal comprensión de la vertiente educativa que nos ocupa. Como último punto en este capítulo, veremos la más reciente etapa por la que ha transitado la educación popular: su

refundamentación, discurso en el que emerge la preocupación por una Educación Ciudadana.

Para adentrarnos en este tema, abrimos el Capítulo 4 con aspectos conceptuales para la comprensión de ésta, como son las nociones de ciudadano, la ciudadanía, sus derechos, y la especificidad de su participación, los cuales nos permitirán emplearlos más tarde. En seguida, hablamos del contexto en el que están enmarcados los procesos mundiales y regionales de participación ciudadana, los cuales dan paso al surgimiento de la Educación Ciudadana como corriente, y de donde provienen los principios pedagógicos que logramos identificar. Cerramos ese apartado retomando a las prácticas históricas, en la exposición de tres casos representativos en América Latina.

El quinto y último capítulo trata la experiencia educativa de Alianza Cívica/ Observación '94, la campaña ciudadana más amplia en términos cuantitativos y con mayor impacto hasta la actualidad, generada por amplios sectores de la sociedad civil organizada. En ese espacio, quisimos recuperar los planteamientos y la evaluación realizadas en la campaña de Educación Ciudadana «Juego Limpio», la cual estuvo articulada a la Alianza Cívica, e incluimos algunos elementos que dan una visión de la riqueza de la subjetividad en este proceso.

Con el presente trabajo, hemos pretendido avanzar en la comprensión de la Educación Ciudadana a través del análisis histórico y social de su surgimiento, con la intención de brindar elementos teóricos para la conformación de esta nueva Pedagogía que se está generando. Estamos conscientes de que esta no es una tarea acabada, sin embargo, esperamos aportar algunos pasos, para que esta inquietud sea retomada.

Por lo pronto, expondremos brevemente la metodología del trabajo en el primer capítulo, que a continuación se presenta.

CAPÍTULO 1: METODOLOGÍA

"A medida que encontramos las preguntas esenciales que nos permitirán responder y descubrir nuevas preguntas, se forma una cadena que posibilita que una tesis se vaya construyendo. Para comenzar una tesis, lo fundamental es aprender a preguntar. La tarea del conocimiento no es tanto resolver, sino preguntar y preguntar bien"¹.

1.1 Justificación

La educación ha sido una práctica social siempre presente en la historia de la humanidad en cada sociedad y cultura. Sin embargo, los estudios sobre los procesos educativos son de reciente aparición, hasta la época moderna, y con mayor auge en el presente siglo.

De entre estos trabajos, la gran mayoría ha tenido su preocupación central en la escolarización (educación formal), cuestión entendible a partir del carácter público que toma la educación como derecho a partir de la consolidación de los estados modernos, y sólo de reciente aparición han sido los estudios que abordan prácticas educativas informales (aquellas inscritas en el marco de los denominados por Althusser aparatos ideológicos del Estado) o las no formales (sistemáticas sin validez oficial). En sentido amplio², estas últimas han tenido diversas expresiones dentro del campo de Educación de Adultos a partir de la década de los cuarenta en América Latina. Una de estas corrientes ha sido la Educación Popular, la cual como movimiento ha sido un emergente que ha aportado un caudal de experiencias y reflexiones desde el ámbito de lo no - gubernamental, de la sociedad civil, y que en los años recientes ha incorporado diversas temáticas. En este contexto ubicamos a la Educación Ciudadana, la cual ha comenzado a cobrar relevancia a partir de la década de los noventa, y que, a diferencia de la Educación Cívica impartida en la educación básica (primaria y secundaria), está dirigida al fortalecimiento de las acciones de grupos y sectores organizados de la sociedad civil para la construcción de ciudadanía en nuestro país, dando un nuevo significado a la ética dentro de la política.

Ante la existencia de pocos estudios que se ocupen de este tema específico, y siendo la pedagogía la disciplina encargada de reflexionar y teorizar sobre los procesos educativos, resulta conveniente realizar un estudio en el que se puedan ubicar los elementos conceptuales de esta práctica educativa de reciente aparición.

¹ FREIRE, Paulo. *Hacia una Pedagogía de la pregunta*. Pág. 59

² No hacemos referencia a la corriente denominada Educación No-Formal posterior a la Segunda Guerra Mundial en los Estados Unidos de Norteamérica, que tuvo como objetivos centrales la alfabetización y la extensión agrícola a los adultos.

1.2 Planteamiento del Problema

En la actualidad, a partir de la desaparición del bloque socialista de la Europa del Este, a nivel mundial, el sistema político que se considera como el más adecuado, deseable y justo, para que las grandes mayorías de los países pobres o del sur accedan al desarrollo económico, es la democracia. Difícilmente puede encontrarse en este fin de siglo algún discurso en contra de esta forma de gobierno, ya sea por parte de los partidos políticos de centro, derecha o izquierda, o desde los grupos militantes, intelectuales o académicos. No obstante, el consenso sobre lo que es e implica la democracia no es único. Su significado ha sido discutido a partir de la década de los ochenta.

Aún cuando la consolidación de Estados independientes en América Latina no fue uniforme, podemos afirmar que el uso del poder oficial en la región ha estado caracterizado por centralización, herencia colonial, autoritarismo, corrupción e impunidad en los aparatos gubernamentales, siendo los casos más extremos las dictaduras militares en el Cono Sur. En lo que respecta a México y su sistema de partido de Estado por más de seis décadas, estas prácticas han dejado una profunda huella en las relaciones gobierno - sociedad civil, en las formas de ejercer la ciudadanía, así como en el desarrollo económico del país. De ahí que hablar de política implique para la mayoría de la población falta de credibilidad. Si pensamos en la situación mexicana contemporánea, ante la crisis económica, política y moral que ha vivido el país, resulta incluso complejo pensar en la legitimidad de considerar lo político como un campo de incidencia educativa. Sin embargo, nuevos actores sociales han emergido en la última década, y en ellos podemos encontrar el esfuerzo paulatino de ciertos sectores de la sociedad civil por reivindicar la ética dentro de la política: es decir, volver los asuntos públicos, concernientes a todos los ciudadanos, en una lucha cotidiana por el respeto de sus derechos, a una vida digna, a favor de las grandes masas empobrecidas. Es así como se han creado desde los sectores civiles diversos mecanismos para defender los derechos de las mayorías, y entre ellos, uno de gran importancia en el ejercicio de la ciudadanía: el derecho y respeto al voto libre y secreto.

Estos ciudadanos y ciudadanas han conformado, por intereses propios, agrupaciones independientes, a las que diversos programas de Organismos No-Gubernamentales (ONGs) con tradición en la Educación Popular convocan e impulsan. El movimiento de Educación Popular en América Latina surgido a principios de los años sesenta, ha constituido un campo educativo no oficial, que a partir del desarrollo del pensamiento pedagógico de Paulo Freire ha elaborado metodologías de trabajo con grupos de sectores populares. Los educadores de esta corriente se han replanteando sus objetivos ante los nuevos cambios mundiales. Una de las grandes temáticas en

esta discusión de los últimos tal vez cinco años en la promoción de una vida digna y por la democratización política y social es la Educación Ciudadana.

En los países desarrollados, el ejercicio de la ciudadanía y sus conceptualizaciones constituye una preocupación medianamente reciente. Por su parte, América Latina ha desarrollado en la presente década prácticas denominadas Educación Ciudadana, y con mayor énfasis después de la caída de las dictaduras militares de Chile, Paraguay y Argentina, por citar algunos casos. Se reconoce la necesidad de construir no sólo regímenes políticos democráticos, sino de democratizar la vida cotidiana: de que todos los ciudadanos ejerzan los derechos que por el simple hecho de serlo tienen.

A partir de la coyuntura electoral de 1994 y su trascendencia para la vida democrática en México se conforma la Alianza Cívica / Observación '94, definiendo como su objetivo la observación de los procesos electorales de 1994 a nivel nacional. Uno de los campos que contaron con gran importancia para cumplir con esta misión fue la Educación Ciudadana. Siete organizaciones iniciaron entonces, lo que llamaron la "observación integral del proceso electoral": Academia Mexicana de Derechos Humanos (AMDH), Acuerdo Nacional para la Democracia (ACUDE), el Movimiento Ciudadano por la Democracia, promotor de la campaña "Juego Limpio", la cual comprendió difusión en los medios de comunicación; la Fundación Arturo Rosenblueth (FAR), el Consejo para la Democracia (CD), la Convergencia de Organismos Civiles por la Democracia y el Instituto Superior de Cultura Democrática³.

La campaña de Educación Ciudadana es una iniciativa que surge en 1993 como respuesta a:

- La importancia concedida por el conjunto de ONGs, redes y organizaciones sociales a la lucha por la democracia en la actualidad de México;
- El papel de lo electoral en la transición democrática, como oportunidad para articular fuerzas y lograr transformaciones de fondo, como medio de lucha viable, legal;
- El surgimiento de espacios de articulación para participar en las tareas electorales con una perspectiva democrática amplia y no partidista⁴.

La observación de la calidad de la jornada electoral y de los resultados de la elección presidencial fue el momento culminante del proyecto como tal: se conjuntaron cerca de 15,000 ciudadanos para realizar esta tarea; estuvieron en las casillas como observadores fijos más de 10,000. Casi la mitad de ellos participó en la muestra que debía reportar inmediatamente información sobre diversos aspectos, incluidos los

³ "Alianza Cívica: los ciudadanos en la observación de sus elecciones". En: Movimiento Democrático. Órgano de Difusión del Movimiento Ciudadano por la Democracia. Boletín 2, Noviembre de 1994.

⁴ cfr. ESPIRAL. "Términos de referencia para la evaluación de la campaña de educación ciudadana llevada a cabo por el MCD", pág. 1

resultados. Un número también significativo, cercano a 4,000 ciudadanos estuvieron en casillas rurales, en las que tradicionalmente no había vigilancia y los procedimientos se violaban por costumbre. Entre ellos, cientos de jóvenes se desplazaron desde las ciudades a zonas rurales particularmente conflictivas. Esta observación se complementó con brigadas móviles, algunas de ellas con cámaras fotográficas y de video.

El presente trabajo se propone abordar las concepciones que subyacen en los procesos educativos que se han referido anteriormente, los cuales constituyen un problema de estudio para la Pedagogía, así como documentar el caso de la Educación Ciudadana mencionado.

1.3 Objetivos

Objetivo General

Identificar los principios básicos de la Educación Ciudadana dentro del contexto histórico-social en que surge.

Objetivos Particulares

1. Establecer la relación entre los principios básicos de la Educación Ciudadana y la Educación Popular.
2. Analizar el caso de la campaña de educación ciudadana "Juego Limpio" de Alianza Cívica/Observación '94.

1.4 Nivel de la Investigación

Descriptivo.

1.5 Tipo de Estudio

Cualitativo.

Tipo de Investigación:

Documental y Bibliográfica.

Estudio de caso.

CAPÍTULO 2

ANTECEDENTES PEDAGÓGICOS DE LA EDUCACIÓN CIUDADANA

2.1 La relación entre Pedagogía y Política

Recurriendo a los grandes teóricos de la Pedagogía moderna, encontramos que la política constituye la categoría fundamental del pensamiento de Antonio Gramsci, incansable luchador social italiano que desde sus reflexiones en los años 30, desarrolló un aporte pedagógico universal. Gramsci fue consciente de que los problemas pedagógicos, lejos de ser exclusivamente problemas, están estrechamente enlazados con problemas culturales y políticos más amplios⁵. Si bien diversos pensadores han abordado la dimensión social de la educación, una de las más grandes aportaciones de Gramsci es ubicar que la relación pedagógica se ejerce como función social, desde el ámbito político.

Aún cuando Gramsci no fue de modo alguno especialista en temas de educación, como dirigente político e intérprete del materialismo histórico en la "filosofía de la praxis", abordó permanentemente el tema de la pedagogía, tanto en su actividad pública hasta 1926, como de manera más cotidiana, en relación con la educación de sus hijos, en la correspondencia escrita desde prisión⁶.

Gramsci aporta la noción de bloque histórico para designar la unidad de la clase social con el elemento cultural-espiritual, conciencia de su acción y formadora de la misma. El bloque histórico está compuesto por dos esferas esenciales: la sociedad política (gobierno, tribunales, etc.), que agrupa al aparato de estado, y la sociedad civil (asociaciones privadas, iglesia, sindicatos, etc.). Esta última noción de origen hegeliano la retoma a su vez de Marx para definirla como la hegemonía cultural y política de un grupo social sobre el conjunto de la sociedad, a manera de contenido ético del Estado. El concepto histórico-político de hegemonía gramsciana implica la primacía de la sociedad civil sobre la sociedad política, y para que esta hegemonía se establezca de manera sólida, es necesario que tanto la sociedad civil como la sociedad política estén igualmente desarrolladas y orgánicamente ligadas⁷. Estas premisas resultan clave, ya que es la sociedad civil el ámbito donde se desarrollan las prácticas educativas de las que queremos dar cuenta.

Según este autor, la relación pedagógico-política existe en toda la sociedad, ya sea como dictadura-coerción ejercida por la sociedad política o como hegemonía-persuasión ejercida por la sociedad civil en la que operan sobre todo los intelectuales;

⁵ cfr. PALACIOS, Jesús. La cuestión escolar. p. 401

⁶ cfr. DE IBARROLA, María. Las dimensiones sociales de la educación. Tomado de: "Artículos Educativos", No. 20, Junio de 1993, p. 8.

⁷ cfr. PORTELLI, Hugues. Gramsci y el bloque histórico. p. 13, 70 y 38.

esta relación se da en toda la sociedad en su totalidad y en cada individuo respecto a los demás, entre castas intelectuales y no intelectuales, entre gobernantes y gobernados. Toda relación de hegemonía es necesariamente una relación pedagógica, y se verifica no únicamente en el interior de la nación, sino en el campo mundial, entre las diversas civilizaciones.⁷

El cambio social necesario para instaurar un orden social justo, según Gramsci, debe darse a través de las mayorías, aunque así mismo, debe existir una dirección por parte de los intelectuales orgánicos, aquellos individuos que cuentan con un vínculo orgánico en relación al grupo al que representan, quienes sienten con el pueblo, comprenden y explican este sentir⁸. Todo movimiento orgánico debe mantenerse en contacto con las capas populares, descubriendo en este contacto los problemas a estudiar y resolver.

Gramsci afirma que todos los seres humanos somos intelectuales por naturaleza, mas no todos tenemos en la sociedad la función de intelectuales; en realidad cuando se distingue comúnmente entre intelectuales y no - intelectuales, se hace referencia a la inmediata función social de la categoría profesional, pues no hay actividad humana de la que pueda excluirse toda intervención intelectual⁹.

Es en esta visión de unidad teoría - práctica, de indisolubilidad trabajo manual - trabajo intelectual donde encontramos el planteamiento de la educación para la omnilateralidad, realizado previamente por Marx y Engels: "si la resultante de la división del trabajo en el sistema capitalista es el hombre unilateral, parcializado, en tanto que en las sociedades divididas en clases cada esfera de la actividad humana resulta extraña a las demás formas de actividad, la exigencia de la omnilateralidad es el desarrollo total y completo del ser humano, en todas sus facultades y posibilidades, en sus necesidades y capacidades de satisfacción"¹⁰. Este es el fundamento para la defensa de una reunificación del binomio ser humano - trabajo, sustituyendo la parcelación por la integralidad. El método educativo que plantea el marxismo original, entonces, quiere hacer realidad el desarrollo pleno del ser humano de acuerdo a las posibilidades que ofrecen tanto el proceso de trabajo como el proceso social.

Desde el contexto de Gramsci, los partidos políticos y el Estado (definidos por el autor como 'el moderno príncipe'), no deben ni pueden ser portavoces de una reforma intelectual y moral, lo que equivale a crear el terreno para un desarrollo ulterior de la voluntad colectiva nacional - popular hacia el cumplimiento de una forma superior y total de civilización moderna. De lo que trata la propuesta de Gramsci es de crear una

⁷ cfr. GRAMSCI, Antonio. La alternativa pedagógica. p. 47

⁸ PALACIOS, op.cit., p. 408

⁹ GRAMSCI, A. op.cit. p. 53-54

¹⁰ MANACORDA, Mario. Marx y la Pedagogía Moderna. p.87

nueva política y una nueva pedagogía de acuerdo con las auténticas necesidades de la sociedad, es decir, de crear una *alternativa pedagógica*, una educación alternativa proyectada hacia una sociedad alternativa¹¹. Y es a los intelectuales, como mediadores del conjunto de la superestructura a quienes les corresponde desarrollar un papel decisivo en la lucha por conquistar la hegemonía, involucrándose activamente en la vida práctica, como constructores, organizadores, persuasores permanentes y no meros oradores.

Gramsci señaló que las instituciones educativas existentes resultan -aún en su época- inadecuadas para llevar a cabo la democracia política, por lo cual es necesario buscar posibilidades totalmente diferentes de organización y difusión de la cultura, surgidas *desde abajo*, de entre las capas más bajas económica y culturalmente pero más elevadas en número; institutos de cultura, círculos, asociaciones, coordinados directamente con las organizaciones políticas obreras (sindicatos y partidos) deben llenar los campos olvidados por las estructuras educativas tradicionales.

En referencia a las categorías aportadas por Gramsci, vemos que se han resignificado algunas de ellas en la actualidad, sin embargo, su propuesta continúa siendo vigente para la comprensión de las alternativas educativas a favor de la justicia social, apuntando el sentido propiamente pedagógico de la educación: tejer las utopías.

2.2 Educación Popular en América Latina

2.2.1 Algunas consideraciones en torno a la Educación Popular

La historia de la Educación Popular en nuestra región se ha estado recuperando durante las últimas décadas, ya que, debido a su carácter no oficial ha sido restringida de las construcciones sobre la educación en términos de los niveles nacionales. La influencia de la tradición liberal de la educación latinoamericana concibió los procesos educativos solamente a partir de su relación con las políticas de los Estados liberales, y de ahí que la historia de la educación en nuestro continente se construyera excluyendo a experiencias discursivas alternativas, contrahegemónicas o transformadoras¹².

Algunos autores afirman que la idea de Educación Popular es una de las primeras que ayudaron a construir los pueblos de América, y sitúan su origen en la Edad Media, alcanzando intenso desarrollo en la época moderna a raíz de la cuestión religiosa¹³. Para esta óptica, construida a partir de la historia europea, fueron la Reforma y Contrarreforma los movimientos que propusieron difundir y popularizar la instrucción, idea vigorizada por la Revolución Francesa que encuentra en Pestalozzi al

¹¹ PALACIOS, *op.cit.*, p. 403 y 412

¹² GÓMEZ Sollano, Marcela y PUIGGRÓS, Adriana. La Educación Popular en América Latina. p.11

¹³ MANTOVANI, Juan. La Educación Popular en América. Aspectos y Problemas. p. 19

principal profeta de la escuela popular, ya que este anuncia el derecho del pueblo a la educación, hasta para los sumidos en la indigencia¹⁴.

Otra tendencia en la definición de la Educación Popular es conceptualizarla a partir de las alternativas pedagógicas que contribuyen a la transformación de la sociedad en América Latina, y que se han producido desde *dentro y fuera* del sistema de educación formal. Para esta concepción, lo popular transformador reside en las características ideológicas, políticas y pedagógicas de las prácticas educativas, sin distinción si éstas provienen de los sistemas educativos nacionales o desde la sociedad civil.

Una tercera tendencia designa a la extensión de los servicios educativos destinados a los sectores populares como educación popular, siendo esta tal vez la más amplia, correspondiente a la aspiración de universalizar la educación básica como responsabilidad de los gobiernos. En su gran mayoría, estas prácticas tratan de ofrecer una mayor cobertura de los sistemas educativos para las clases populares, resultando *funcionales* al sistema.

Aunque seguramente las posturas en torno a la Educación Popular puedan ser clasificadas de manera diferente, o incluso no agotarse en las descritas, mencionaremos una cuarta concepción, la cual surge en la década de los 60's en prácticamente toda la América Latina bajo una perspectiva *liberadora* como un *movimiento de Educación Popular*^{**}, circunscrita al campo de la *promoción social*. Decimos que es un movimiento en tanto surge desde las bases, de los sectores populares, fuera de y como alternativa a la educación formal y no - formal, es decir, a los sistemas educativos nacionales.

Según la literatura sobre Educación Popular revisada, podría afirmarse que, aún cuando existen planteamientos generales en torno a ella, no existe un consenso único al designarla como concepto; lo que para algunos autores es educación popular, para otros no lo es, y viceversa. La cuestión nodal es la noción de lo popular que se asuma en relación a los intereses de los sectores populares como clase social.

La literatura más abundante sobre el tema corresponde a la década de los 80's, y en la mayoría de los textos sobre la panorámica general de la EP al nivel de la región, existe una preocupación explícita sobre la carencia, hasta esos momentos, de textos de carácter general en el tema, más allá de las reflexiones en torno a experiencias particulares.

¹⁴ *ibidem*, p. 24

* Esta es la concepción del proyecto de investigación "Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina". Ver GÓMEZ Sollano, Marcela y PUIGGRÓS, Adriana. *op.cit.*, p. 12

** Para hacer referencia a esta particular concepción de Educación Popular, a lo largo del presente trabajo la identificaremos como EP en lo subsecuente.

Sin embargo, el punto de referencia que salta a la vista para cualquier disertación sobre el tema, es que la base del concepto es una gama de prácticas educativas. Este elemento problematiza el campo, pues resulta inútil partir de conceptos "a-priori", ya que las acciones educativas se van construyendo en la práctica. En palabras de Rodríguez Brandao¹⁶, "existe una realidad que las clasificaciones tipológicas de paradigmas educativos se rehusan a ver: los modelos educativos no se suceden como cuadros en una exhibición. Ellos son constituidos, emergen, ocupan espacios, realizan prácticas, siembran ideas, producen efectos, se transforman, establecen alianzas, entran en conflicto, compiten, agonizan, mueren; a veces resucitan. En un momento dado, pueden ser un movimiento emergente y cuestionador de lo establecido y al momento siguiente, sustituir los modelos instituidos, convirtiéndose en una nueva institución hegemónica; entonces pueden surgir nuevas formas emergentes. La instancia que crea que su propuesta es finalmente la definitiva, empezará a morir con esa creencia".

Esta situación tiene diversas implicaciones: por una parte, aún cuando una instancia legitime una de las varias concepciones, coexistirá con el resto de las que aparecen como subalternas; por otro lado, como sucede en la mayoría de los campos de estudio de la pedagogía, existe una limitante importante en la construcción de los abordajes de la Educación Popular: la acción educativa rebasa el discurso pedagógico.

2.2.2 Antecedentes históricos

Como hemos mencionado, históricamente el término Educación Popular ha sido utilizado en América Latina para hacer referencia a una gran diversidad de prácticas. En el caso de México, podemos ubicar por lo menos algunas actividades educativas y de capacitación artesanal desde la época de la Colonia. El orden social, político y económico de la época virreinal funcionó bajo la explotación de la mayoría de la indígena población, excluyéndola de los beneficios de la Corona Española. Las congregaciones religiosas establecidas en la Nueva España en el siglo XVI brindaron acciones de alfabetización a través de los grupos de misioneros quienes llevaron a cabo una labor de evangelización, sirviéndose de la lecto - escritura como medio para la conversión de los indígenas a la religión cristiana¹⁷.

En el trabajo realizado con dichos sectores destacó la labor de los frailes franciscanos y jesuitas. En la mayoría de los casos, la evangelización tenía la función de incorporación de los naturales al orden prevaleciente, concediendo paulatinamente

¹⁶ RODRÍGUES Brandao, Carlos. "Los caminos cruzados: formas de pensar y realizar educación en América Latina", p.38

¹⁷ cfr. AGUILAR, Miñam. "Breve recorrido histórico de la alfabetización de adultos en México". En: Pedagogía. Revista de la Universidad Pedagógica Nacional. p. 34

su acceso al sistema de educación formal de la época. En contraste a esta posición, podemos encontrar la obra educativa de Fray Pedro de Gante y Vasco de Quiroga, ya que el primero incorporó la necesidad de entendimiento de las condiciones de los educandos, por lo cual creó una educación especial para niños, adolescentes o adultos, según sus fuerzas, resistencia y desarrollo físico; en cuanto al segundo, llevó a cabo una gran obra educativa y una aplicación real de la utopía de Tomás Moro: quiso que estos pueblos fueran libres de la servidumbre, esclavitud, persecución, explotación y crueldad de las que los hacían víctimas los españoles¹⁷.

En la época del México Independiente, aquello que podríamos identificar como educación popular consistió en la expansión del incipiente sistema educativo, desde la enseñanza básica "hasta la creación de un sistema de Educación para Adultos y Mujeres"¹⁸. Durante el gobierno de Porfirio Díaz, a partir de la creación de la Secretaría de Instrucción Pública, se crearon escuelas suplementarias para adultos que carecían de instrucción primaria y escuelas complementarias, en las que se proporcionaban estudios elementales¹⁹.

Ya para la época post-revolucionaria, se inician diversos proyectos de trabajo popular: la creación de lo que llegó a ser el Instituto Nacional Indigenista, y las Misiones Culturales organizadas por el entonces Secretario de Educación Pública, José Vasconcelos siguen la línea de expandir el plan de nación "civilizada" a través de prácticas educativas.

El gobierno de Gral. Lázaro Cárdenas (1934-1940), llevó a cabo acciones dirigidas a la educación de adultos sin precedentes: se promovió la 'Campaña Nacional de Educación Popular', cuyos objetivos eran básicamente la alfabetización del país en tres años, el mejoramiento técnico y cultural de los maestros, así como la elevación del nivel higiénico en las comunidades y viviendas para obreros. En ella se coordinaron los medios de comunicación existentes -radio y prensa-, para tener una mayor incidencia²⁰. Asimismo, se promovió la educación para los trabajadores, las escuelas nocturnas primarias y la educación indígena cobró importancia capital.

Durante el periodo de Ávila Camacho y con mayor consolidación en el de Miguel Alemán (1946-1952) fue implantándose en México la etapa llamada de desarrollo estabilizador, modelo económico capitalista dependiente útil "a los intereses de las clases dominantes y al servicio de los grupos transnacionales"²¹. A partir de los años

¹⁷ *idem*.

¹⁸ YURÉN CAMARENA, Ma. Teresa. La filosofía de la educación en los proyectos educativos del Estado mexicano. p. 183

¹⁹ AGUILAR, M. *op.cit.* p. 35

²⁰ LOYO, Engarria. "El cardenismo y la Educación de Adultos". En: Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México. p. 417-448

²¹ *ibidem*, p. 33

cincuenta, los estados de América Latina hacen un gran esfuerzo por dirigir sus programas educativos a los sectores populares y por ampliar la cobertura de estos servicios con la finalidad de integrar a los grandes núcleos de población a un acelerado desarrollo industrial - capitalista que requiere, para su expansión la instauración de sus formas tecnológicas en el llamado "Tercer Mundo"²².

Al triunfo de la Revolución Cubana, Estados Unidos lanza la "Alianza para el Progreso" (ALPRO), la cual pretendía mediante la asistencia técnica, el apoyo financiero y el despliegue ideológico, cultural y organizativo, cooptar muchos procesos populares que tuvieron auge ante el nuevo fenómeno socio - político del socialismo en la región. Las reformas institucionales y sociales que planteaba la ALPRO para la 'repartición equitativa de la riqueza' y 'el impulso del desarrollo económico y social de los países latinoamericanos' se orientaba realmente a la aplicación de una intensa campaña ideológica tendiente a desacreditar y desarticular los movimientos sociales, así como a promover la reforma social y el desarrollo económico dentro del marco de la modernización no comunista, promover la militarización del estado latinoamericano, continentalizar la seguridad, así como asegurar las inversiones y mercados ya constituidos, los cuales se veían amenazados por la creciente inestabilidad política²³. Según Nuñez, esta experiencia fue un fracaso a nivel global, aunque sin embargo dejó en muchos países un sinnúmero de impactos (obras materiales, movimientos cooperativos, organizaciones, etc.) el más importante, tal vez, resulta ser la incorporación del *desarrollo de la comunidad* como método de trabajo popular. A nivel del discurso teórico, planteaba como objetivo lograr el progreso social y económico de las comunidades a través de la participación voluntaria de sus miembros, bajo la hipótesis de que el cambio de valores, actitudes, etc., en el nivel individual, logrado por la acción pedagógica, provocaría un desarrollo continuo y permanente en la comunidad²⁴. No obstante, estas experiencias introdujeron conceptos como el de participación, o el de autopromoción los cuales al transcurrir el tiempo fueron dejando su connotación desarrollista.

Desde el inicio de la década de los '60, Paulo Freire comenzó a desarrollar en Brasil la *Pedagogía del Oprimido*, aunque su experiencia en México no fue conocida sino a partir de su exilio en Chile. La sociedad brasileña en la que Freire empezó su trabajo era una sociedad en transición, intermedia entre lo que es una sociedad cerrada, donde la jerarquización es el valor fundamental, y la sociedad abierta, en la que el pueblo es el protagonista. El presidente Quadros y su sucesor Goulart (1960-

²² VAN DIJK, Sylvia. Participando una experiencia de educación popular. p. 21

²³ cfr. AGUILAR García, Rosa Virginia. La organización popular como impulso de la Educación Popular. p. 42-46

²⁴ BARQUERA, Humberto. "Las principales propuestas pedagógicas en América Latina". En: Investigación y evaluación de experiencias de innovación en Educación de Adultos. p. 17

1964) se plantearon seguir una política exterior *independiente*: ambos se esforzaron por resolver una serie de problemas que *afectaban directamente* la condición económica de las clases subalternas²⁵. La USAID* -que posteriormente se retiraría- impulsó junto con la Democracia Cristiana una serie de proyectos en las zonas rurales y en las ciudades *marginadas*. En 1960 se desarrolla un "Movimiento de Educación de Base" apoyado por el gobierno brasileño y la Confederación de Obispos.

Paulo Freire se incorporó al movimiento de cultura popular de Recife en 1961. Su trabajo de alfabetización comenzó en 1962 en la zona más pobre de Brasil, el nordeste, en la que había veinticinco millones de habitantes, de los que quince millones eran analfabetos. Ya que los resultados fueron óptimos, se decidió aplicar el método a todo Brasil. La burguesía industrial nacional, en su lucha contra la oligarquía y la gran burguesía norteamericana, veía en este proyecto de alfabetización un medio a través del cual se incrementarían el número de electores; esto permitiría incorporar en las votaciones a los sectores que emigraban del campo a las ciudades; con ello se aseguraba un cambio social basado en la vía parlamentaria. La alfabetización, entonces, era una condición necesaria para que los sectores obreros y campesinos pudieran participar en las siguientes elecciones; esta elevaría a los miembros analfabetas a la ciudadanía política. Finalmente, las elecciones no logran darse, pues la gran burguesía imperialista y la oligarquía dan un golpe de Estado, instrumentándose a partir de 1964 un régimen político militar; la concepción educativa de Paulo Freire es tachada de "comunista" y "negativa para los intereses de la sociedad". A raíz de esto, Freire fue encarcelado y posteriormente exiliado²⁶. A nivel histórico, podemos considerar en Freire y sus trabajos desarrollados los primeros planteamientos pedagógicos que serán retomados por el movimiento de EP, los cuales abordaremos más adelante.

Anotando algunos otros elementos que tuvieron influencia en la consolidación del movimiento de EP en América Latina, a nivel internacional encontramos la consolidación del bloque socialista, conformado por la entonces Unión de Repúblicas Soviéticas Socialistas y la Europa del Este, así como la instauración del gobierno de Salvador Allende en Chile, en 1970, aunada al surgimiento de movimientos revolucionarios antiimperialistas, y figuras como Ernesto "Che" Guevara en el continente, hacían pensar en el *asalto* de las clases populares al poder. Aún cuando las dictaduras militares golpearon fuertemente a los movimientos sociales, la EP se fue

²⁵ *cfr.* AGUILAR García, Rosa Virginia, *op.cit.* p. 49-50

* "United States Agency for International Development", una de las principales fundaciones interamericanas que proveían fondos para la implantación de programas educativos en América Latina.

²⁶ *ibidem*, p. 52

constituyendo como una alternativa de los sectores populares ante los gobiernos autoritarios.

Dentro de los ámbitos académicos, a principios de la década de los '70 se suscita un gran auge del marxismo, que junto a las aportaciones de autores como Louis Althusser, promovieron la elaboración teórica de diversas corrientes de pensamiento dentro de las Ciencias Sociales. En estos años se difunde la Teoría de la Dependencia en el caso de la Sociología, y en el campo de lo metodológico la Investigación Participativa y la Investigación - Acción cobran gran relevancia.

Otra veta de gran influencia la constituye la Teología de la Liberación, forma de hacer teología expresada públicamente en Medellín Colombia durante la reunión del CELAM en 1968, no sólo expresa una corriente dentro de la iglesia, sino que trata de romper con una concepción dualista de la sociedad y la historia. En el contexto latinoamericano se ha convertido en un aporte fundamental de los cristianos para superar el enfoque y connotación exclusivamente política dentro del término "liberación", para darle un sentido más integral y dinámico. Un sujeto social emergido a partir de entonces son las Comunidades Eclesiales de Base, las cuales se difundieron desde hace casi 3 décadas por toda la región, y que en la gran parte de sus prácticas emplean la metodología y principios de la EP.

2.2.3 Diferenciación de la EP con otras prácticas educativas

Podemos afirmar que las diversas prácticas educativas descritas surgidas en la década de los 70's y dirigidas a los adultos de los sectores populares corresponden a dos enfoques fundamentales: la educación integracionista y el enfoque liberador*. Aún cuando no pertenezcan radicalmente a una u otra lógica, cada experiencia puede apuntar a un polo u otro en tanto que las contradicciones de la estructura social atraviesan estas instancias.

La propuesta integracionista básicamente consiste en reproducir y ampliar las condiciones para el desarrollo y consolidación del capital a nivel nacional y su adecuación a los patrones de acumulación a nivel internacional. La educación es vista como un factor determinante de ascenso social e inversión privilegiada para lograr el desarrollo nacional; la falta de participación y trabajo, y la marginalidad social en sí se atribuye a la falta de educación, considerando a ésta la solución a la gran mayoría de los problemas socioeconómicos. Su orientación primordial es hacia una visión modernizante de la sociedad, en el que los países tenderían a seguir etapas más o menos similares, siguiendo caminos ya trazados por países que se encuentran en una

* Para la descripción de ambos enfoques, ver: WALSELFISZ, Jacobo. "Reflexiones sobre la investigación y la educación popular", págs. 386-388.

etapa superior de desarrollo. Finalmente, en el plano metodológico, la preocupación se centra en lograr una transmisión eficiente del saber.

Por su parte el enfoque liberador postula la necesidad de desarrollar un conjunto de acciones que permitan modificar las bases estructurales que dan origen a las desigualdades sociales y a las contradicciones socioeconómicas y culturales presentes en la sociedad, de manera que los cambios estructurales deben constituirse como *programa histórico* asumido por el pueblo, a través del cual éste se transforma progresivamente en sujeto de su propia historia. El desarrollo es, entonces, una acción transformadora que implica la acción del pueblo en forma colectiva y organizada. Los programas de educación son susceptibles de transformarse en un instrumento para la formación y organización de los sectores populares, contribuyendo con ello a desarrollar una conciencia crítica y un proyecto histórico alternativo.

Si bien en muchas ocasiones los destinatarios de estas prácticas son individuos provenientes de las mismas poblaciones, la diferencia básica radica en los objetivos que cada proyecto o práctica se propone, constituyendo sujetos diferenciados y persiguiendo fines distintos. Para contar con una mayor claridad conceptual, describimos a continuación los rasgos esenciales que las diferencian entre sí a las prácticas educativas dirigidas a la población adulta con fines sociales.

- **EDUCACIÓN NO FORMAL:** hace referencia a una gran diversidad de alternativas educativas surgidas en los 50's en América Latina ante la incapacidad de los sistemas educativos formales para generar soluciones a la problemática educativa de las grandes masas empobrecidas, caracterizándose por su intencionalidad, el hecho de no incorporar a sus usuarios al sistema educativo nacional, en tanto no conceden certificados o grados; no delimitar niveles educativos jerárquicos que condicionen el ingreso de los usuarios, como sucede en el sistema educativo nacional; así como los roles de educadores y educandos están delimitados²⁷. De manera general, se asume que la causa de los problemas está en los individuos y no en la estructura social. A partir de los 80's, poco a poco ha sido menos utilizado el término.
- **EDUCACIÓN DE ADULTOS:** Oficialmente, es la enseñanza organizada para personas que tienen generalmente más de 15 años y no asisten al sistema escolar ordinario, aunque según la población que acude a estos servicios podría decirse que es el sistema de enseñanza dirigido a la población adulta marginada -minorías étnicas, pobres de zonas tanto rurales como urbanas-²⁸. Su discurso pedagógico

²⁷ CONSEJO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, Comisión temática No. 5, documento de trabajo, p.136.

²⁸ GUEVARA F., Pedro, FEFER, Ana María. Planteamiento general de Educación de Adultos, p.3-4

busca más la incorporación de los sectores populares, ya sea como productores o consumidores, a la sociedad regulada por el mercado, más que buscar una participación popular genuina. No es reivindicativa, es decir, no es una demanda general de los movimientos populares, sino que es ofrecida por los sistemas gubernamentales²⁹. Es fundamentalmente educación formal extraescolar, aunque tiene muchas características de la educación escolar y la educación no - formal. Concebida por la UNESCO y las instancias oficiales del país, principalmente el INEA, tiene dos grandes áreas de acción educativa:

- a. La educación básica. Incluye la alfabetización; es la forma de EA predominante en México y el resto de países subdesarrollados. Es una educación formal extraescolar suplementaria acreditada oficialmente, dirigida a individuos en particular con el propósito de reparar las deficiencias de cobertura del sistema escolar.
- b. La capacitación para el trabajo. Paulatinamente ha cobrado relevancia en la industria y los servicios. Es educación formal, aún cuando en ocasiones no tiene reconocimiento oficial. Dentro del INEA se reduce únicamente a la capacitación de oficios para el "autoempleo"³⁰.

También incluye la capacitación y promoción de proyectos productivos para el "sector informal", aunque éstos se dan dentro de los procesos de las dos categorías que a continuación se describen:

- EDUCACIÓN COMUNITARIA: es la educación y promoción social dirigida fundamentalmente a grupos y comunidades con el propósito de que ejerciten y desarrollen capacidades para resolver necesidades básicas de subsistencia: empleo, salud, servicios públicos, vivienda, etc. Es realizada tanto por organismos públicos como no gubernamentales³¹. Es educación no formal en tanto es extraescolar y no se otorga un grado académico, aunque se ofrece desde agrupaciones formales constituidas y reconocidas social y legalmente, con cierto grado de desarrollo organizacional e institucional.
- EDUCACIÓN POPULAR: su referente constante son grupos, organizaciones o comunidades. Al igual que la educación comunitaria, su propósito es ejercitar y desarrollar capacidades para resolver necesidades básicas, pero pretende a la vez desarrollar capacidades individuales y colectivas para avanzar en la resolución de necesidades históricas: acabar con los mecanismos y las relaciones de explotación,

²⁹ cfr. GARCÍA Huidobro, Juan Eduardo. "Educación de adultos. Puntos para un debate". En: Schmelkes, Sylvia, y Mingo, Araceli (comp). Lecturas sobre Educación de Adultos en América Latina. pág. 30; 34

³⁰ SALINAS, Bertha, SAFA, Enrique (coord). Educación de adultos, popular y comunitaria. Estados de Conocimiento, Cuaderno 26. p. 9; 11

³¹ ibidem. p. 9

dependencia y dominación. Para ello se emplean metodologías participativas que desarrollen la capacidad de analizar críticamente la realidad y que fortalezcan procesos organizativos autogestionarios³². Como sostiene Rodrigues Brandao³³, es la negación de una educación dirigida a las clases populares como forma compensatoria de legitimación de la necesidad política de mantener sujetos populares fuera del alcance de una educación verdadera.

Históricamente han coexistido estas experiencias educativas con connotaciones diferentes dependiendo de los grupos que las impulsan y del contexto en que se insertan. En algunos casos, éstas han nacido y se mantienen al amparo del aparato estatal. En otros se han generado a partir de la iniciativa de las iglesias, grupos de inspiración cristiana, organismos No-Gubernamentales de carácter privado; incluso han sido impulsadas por frentes políticos y movimientos sociales. Los actores, el origen y la ubicación de estas experiencias han condicionado tanto las orientaciones generales como las funciones de práctica³⁴.

Si bien podríamos ahondar en establecer las relaciones entre las prácticas mencionadas en términos de coincidencias, divergencias, o incluso ampliar la diferenciación abordando la educación permanente o la educación a distancia, también destinadas a los adultos, por cuestiones de delimitación resulta conveniente profundizar en este momento la última concepción descrita, ya que de sus sustentos pedagógicos ubicamos la proveniencia de la Educación Ciudadana que intentamos conceptualizar.

2.2.4 Concepto de EP

Como afirman De Ibarrola y Rockwell³⁵, de entre las múltiples acciones, algunas se afirman "como un nuevo movimiento de Educación Popular, definida en esta ocasión como una educación alternativa a la del sistema escolar estatal, que se propone, a partir de 'un compromiso con el pueblo', el objetivo explícito de vincular la educación con las formas organizativas y con las luchas de las clases dominadas". Bajo el riesgo que implica cualquier generalización, una concepción representativa en el campo de la EP la concebía en la década de los ochenta como

"un proceso de formación y capacitación que se da dentro de una perspectiva política de clase y que forma parte o se vincula a la acción

³² *idem*.

³³ "Los caminos cruzados..." p. 34

³⁴ GAJARDO, Marcela. "En torno a la teoría y la práctica de la educación popular". En: Gajardo, Marcela (comp.) Teoría y Práctica de la Educación Popular. p. 13

³⁵ De IBARROLA, María y ROCKWELL, Elsie. (comp.) Educación y clases subalternas en América Latina, p. 7

organizada del pueblo, de las masas, en orden a lograr el objetivo de construir una sociedad nueva, de acuerdo a sus intereses (...) es el proceso continuo y sistemático que implica momentos de reflexión y estudio sobre la práctica del grupo o de la organización; es la confrontación de la práctica sistematizada, con elementos de interpretación e información que permitan llevar dicha práctica consciente, a nuevos niveles de comprensión. Es la teoría a *partir* de la práctica y no la teoría *sobre* la práctica"³⁶.

La innovación consiste en que la EP se toma en la dimensión educativa de la práctica de los sectores populares, a partir de las organizaciones y movimientos constituidos por la defensa de sus intereses de clase. Como afirma Van Dijk³⁷, la EP es el trabajo educativo que se realiza con los sectores populares, desde su práctica cotidiana, dirigida hacia su organización autónoma y capaz de generar proyectos propios. Se trata de un instrumento pedagógico-político³⁸ que se inserta en los movimientos sociales que buscan la emancipación, entendiendo esta como la liberación de las condiciones materiales que actualmente privan en alimentación, vestido, vivienda, trabajo, servicios y recreación de las grandes mayorías, al igual que de las condiciones político-ideológicas que restan a estas mayorías poder de producción y distribución de bienes, mecanismos sociales, económicos y políticos en general, papeles a desempeñar en la sociedad y en la familia, es decir, el avance en la resolución de las necesidades históricas.

Dentro de esa concepción general, podríamos definir la EP como un proceso educativo con las siguientes características³⁹:

- Inherente a los procesos de transformación social impulsados por los movimientos populares;
- Su punto de partida es la vida cotidiana de un pueblo, en su historia y formas de opresión, en sus características culturales, en sus prácticas organizativas, en su quehacer productivo, en sus expresiones artísticas, etc. En resumen, en la diversidad de elementos que constituyen un conjunto social.
- El actor de los procesos es el *pueblo*, y por tanto, la EP contribuye a fortalecer los procesos populares de corte democrático cuyo objetivo es la transformación social;

³⁶ NÚÑEZ, Carlos. Educar para transformar, transformar para educar, p. 55 Esta es una de las concepciones más completas y representativas que encontramos.

³⁷ op.cit. p. 12

³⁸ ibidem, p. 19-20

³⁹ cfr. CENTRO DE ESTUDIOS ECUMÉNICOS. "La educación popular. Elementos para definirla". p.3-4

- Busca la recreación de la organización popular para su democratización con base en las necesidades reales del pueblo, así como la intención de gestar la articulación de amplios procesos organizativos;
- Orienta al pueblo a la apropiación colectiva de conocimientos y saberes que le permitan diagnosticar objetivamente realidad, evaluar su quehacer descubriendo aciertos y errores para crear alternativas rectificadoras a la luz de categorías específicas;
- Valora el saber empírico popular: el de los campesinos, las mujeres, los obreros, etc. así como el saber científico popular -el de los intelectuales, profesionales y técnicos- considerando que la interrelación de ambos saberes contribuye al fortalecimiento de la identidad popular, así como de la eficiencia necesaria en el desarrollo de los procesos populares.

Sin embargo, también la forma de concebir a la EP ha pasado por diversas etapas en México. Siguiendo al Consejo de Educación de Adultos de América Latina, la primera es denominada de *inicio, desarrollo y profundización*, ubicada entre 1968 hasta 1988; un segundo momento va de 1989 a 1993, caracterizado como de *crisis, resistencia, revisión crítica y renovación*; finalmente, entre 1994 y 1996 se ha generado una *refundamentación* de sus supuestos básicos.⁴⁰ En el cuadro siguiente se expone más detalladamente esta visión de la historia de la EP en nuestro país.

⁴⁰ Nuevos Escenarios y Nuevos Discursos en la Educación Popular. Memoria del Taller sobre Refundamentación de la Educación Popular, febrero de 1996, p. 12.

UBICACIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN POPULAR EN MÉXICO⁴¹
(Una propuesta de trayectoria histórica de la EP)

Etapa	Inicio, desarrollo, profundización (1968 - 1988)	Crisis, resistencia, revisión crítica (1989 - 1993)	Reposicionamiento, Refundamentación (1994 - ?)
Contexto Internacional	Guerra fría. De la invasión soviética a Checoslovaquia a la Perestroika de Gorbachov.	Fin de la guerra fría al mundo unipolar. Caída del muro de Berlín. Invasión a Panamá. Derrotas revolucionarias.	Globalización. Crisis civilizatoria.
Contexto Nacional	Del PRI nacionalista revolucionario al PRI neoliberal	Salinismo. TLC, Reforma Art. 27, Nueva relación Iglesia-Estado	Crisis del modelo económico y del partido de estado. Asesinatos políticos; EZLN
Movimiento social y político	2 de octubre de 1968 (Mov. estudiantil) al 6 de julio 1988 (Mov. Cardenista)	<ul style="list-style-type: none"> • Insurgencia y creación de redes ciudadanas • Represión al PRD 	Presencia activa de movimientos sociales y ciudadanos: Alianza Cívica, MCD, CND, Encuentro nacional de Organizaciones Ciudadanas.
Corrientes de Pensamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Marginalidad, desarrollo, dependencia • Liberación Nacional: FMLN, URNG, FSLN • Críticas al socialismo real 	<ul style="list-style-type: none"> • Crisis de paradigmas y del modelo revolucionario • "Fin de la historia" (postmodernismo) • Neoliberalismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Replanteamiento Estado- sociedad civil. Participación ciudadana en las políticas públicas • Búsqueda de nuevos paradigmas y utopías
Proyecto	Vía revolucionaria al socialismo	Transición a la democracia	
Sujeto	<ul style="list-style-type: none"> • Pobres-proletariado Unidad Obrero-Campesina-Popular • Inicio de la reflexión sobre sociedad civil 	Nuevos temas/ actores: ciudadanía, derechos humanos, indígenas, género, ecología, ONGs, niños, jóvenes.	
Educación Popular	<ul style="list-style-type: none"> • Concientización • Fundamento freireano y método participativo • Vinculación a procesos de organización popular de base en sectores campesino y urbano 	<ul style="list-style-type: none"> • Diversificación de las prácticas con nuevos sujetos • Incorporación de nuevos temas • Inicio de la refundamentación / relectura de la EP 	<ul style="list-style-type: none"> • Refundamentación • Debate sobre pedagogía y política • Necesidad de elaboraciones teóricas y sistematización

⁴¹ cf. CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE AMÉRICA LATINA, ibidem, p. 12 - 14

Habiendo ubicado históricamente a la EP, en seguida abordaremos los grandes ejes pedagógicos desarrollados en la primera etapa o *discurso fundacional* del movimiento de EP en América Latina, que es el más abundante y aún vigente en gran medida en la Educación Popular.

2.3 *Discurso Fundacional de la Educación Popular*

Hablar de Pedagogía implica acercarnos al debate sobre su status epistemológico, discusión que ha venido desarrollándose en México por lo menos durante la última década, y en la cual, si bien se ha avanzado, no se encuentra concluida. Esta situación problematiza abordar conceptualmente cualquier objeto de estudio desde lo educativo. Entendemos por discurso pedagógico un cuerpo sistemático de nociones, conceptos y metodología que actúan en determinado campo educativo constituido por prácticas educativas intencionadas, al que subyacen objetivos, determinados fines (teleología), una concepto de ser humano y de sociedad, así como la promoción de determinados valores (filosofía de la educación; axiología) perseguidos a través de los procesos educativos.

En este sentido amplio, es posible hablar de la existencia de un discurso pedagógico construido desde el movimiento de Educación Popular en América Latina. Reconociendo la existencia de una considerable producción en dichas temáticas durante un largo periodo, desde el ámbito de los organismos de promoción -los cuales se abordarán posteriormente-, podemos identificar que durante la década de los 70's la difusión de los proyectos de EP tuvo un gran auge, mientras que es hasta la década de los 80's cuando comienza a darse una producción teórica sobre esta pedagogía de la EP. Como se ha señalado anteriormente, existe un replanteamiento general de la EP a partir de los noventa. No obstante, debemos reconocer la existencia de una gran producción la cual ha sido objeto en diversos momentos, de una extensa y aguda crítica, tanto desde *fuera* como desde *dentro* del mismo movimiento de EP*.

A continuación expondremos las temáticas que constituyen las principales preocupaciones de este discurso de la primera etapa (referida previamente) en la EP, partiendo de los planteamientos pedagógicos *iniciales* de Paulo Freire. La intención es

calidad e los procesos de formación". En: Van Dam, Anke, et. al. Educación Popular en América Latina. Cesó Paperback No. 12. La Paz, Cesó, 1990.

* Es decir, desde los educadores(as) populares y los investigadores- académicos. Fuentes que resultan interesantes y amplias al respecto, son: PAIVA, Vanilda. "Populismo católico y educación. Una experiencia brasileña". En: De Ibarrola, María y Rockwell, Elsie (comp). Educación y Clases Subalternas en América Latina. México, DIE- CINVESTAV/ IPN, 1985; TORRES, Rosa Ma. "Discurso y práctica en educación popular". En: Schmelkes, Sylvia, y Mingo, Araceli (comp). Lecturas sobre Educación de Adultos en América Latina. Antología. México, CESU - UNAM, 1992; PUIGGRÓS, Adriana. "Sobre las alternativas pedagógicas". En: GÓMEZ, Marcela (coord.) Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva de la Educación Latinamericana. México, UNAM, 1992.

describir brevemente la discusión central en cada caso, por lo que advertimos que hemos partido de los postulados básicos de este discurso pedagógico, conscientes de que investigar cualquier práctica educativa desde una revisión de carácter documental y bibliográfico implica cierto distanciamiento y sesgo, lo cual tiene como reto dar cuenta de determinada realidad educativa”.

2.3.1 Primera y segunda etapas del pensamiento pedagógico de Freire

Para hablar de educación popular resulta imprescindible acercarse a los planteamientos de este gran pedagogo de América Latina. Para hablar de la transformación del pensamiento pedagógico de Freire seguiremos las cuatro etapas que Mariño sugiere⁴²: 1) del dirigismo al populismo, 2) de la toma de conciencia (concientización), a la práctica social: su encuentro con el marxismo; 3) de la apoliticidad al culto de vanguardias; y 4) de la educación de la ciudadanía a la reivindicación del postmodernismo progresista.

Primera Época: Del dirigismo explícito al populismo inductista

En sus inicios las principales vertientes de las cuales Freire se nutre, pueden esquematizarse en tres: el personalismo cristiano, el *existencialismo* y el *culturalismo*, las cuales, a su vez, terminan por ese tiempo fusionándose en lo que se denomina la *síntesis existencial culturalista*⁴³.

- 1) El *personalismo*, difundido por la Acción Católica Brasileña, atraviesa una serie de etapas marcadas principalmente por las tesis de Maritain, quien defendía una "nueva cristiandad" donde reinaría una democracia "comunitaria y personalista", proyecto que implicaba la cristianización tanto de las clases dominantes como de los sectores populares, así como de Lebreton y Mounier. Para este último, la realización de los valores cristianos necesariamente implicaban un "compromiso con el medio".
- 2) En el *existencialismo*, una de sus vertientes considera al hombre [sic] como "ser-en-el-mundo" (Heidegger). Freire llegó a afirmar en esta línea que la realidad social, objetiva, es decir, el mundo que vive el hombre [sic], no existe por casualidad, sino

** A través de la revisión de fuentes sobre a la EP nos acercamos al gran cúmulo de sistematizaciones de experiencias, las cuales en muchas ocasiones resultan bastante ilustrativos para la comprensión del tema. Dos excelentes investigaciones que teorizan a partir de estudios comparativos son: GARCÍA Huidobro, Juan Eduardo. "Educación participativa y perspectiva política". En: De Ibarrola, María y Rockwell, Elsie (comp). *Educación y Clases Subalternas en América Latina* p. 217-240; y LATAPÍ, Pablo y CADENA, Félix. "La educación no-formal en México: un análisis de sus metodologías". En: Gajardo, Marcela (comp.) *Teoría y Práctica de la Educación Popular*.

⁴² *cfr.* MARIÑO Solano, Germán. "Freire: entre el mito y el hito. Anotaciones para una lectura de la evolución de sus planteamientos pedagógicos". En: *Aportes* 43, págs. 6 - 33

⁴³ *cfr. ibidem*, págs. 6 - 9.

como producto de la acción humana. Así, la realidad latinoamericana, al hacerse opresora se vuelve contra el hombre [sic] y lo condiciona, modifica su ser⁴⁴.

El autor al que Freire se acercó más en esta corriente fue Karl Jaspers, el cual encuentra en la comunicación uno de sus ejes fundamentales. La superación de las formas deficientes de comunicación con el otro es un objetivo indispensable para conseguir la meta de ser con el otro, la cual es la manera de ser para sí mismo. Jaspers insistía en "superar las formas inmeritorias de existir a través del amor que permite el diálogo, el cual se convierte en un acto humanizador por excelencia: sólo el amor es capaz de hacer que el hombre [sic] se dirija al otro hombre [sic], con el fin de despertarlo para un existir auténtico". La relación con el otro permite sacudir la conciencia, retirarla del sueño, recordar al hombre su condición de que debe ampliar la conciencia de su propio ser.

3) El culturalismo. Imbricada con las tesis existencialistas y personalistas de la época, el *culturalismo* del filósofo español Ortega y Gasset planteó la crisis de la cultura. Según este pensador, la «rebelión de las masas» podía conducir a que estas fueran presas fáciles de las dictaduras y los líderes autoritarios. Para evitar tales consecuencias, es preciso educar (a las masas) para el uso de la razón. Los exponentes del culturalismo en la década del 60 en Brasil fueron Jaguaribe, quien retomaba a Ortega y Gasset con la afirmación "yo soy yo y mi circunstancia (... y si no la salvo a ella, no me salvo yo") y Córbisier, el cual usaba una argumentación hegeliana: el espíritu humano se objetiva a través del trabajo, creando cultura. El hombre crea cultura [sic], pero a su vez es creado por ella, por su circunstancia. Al hacer cultura, por tanto, el hombre transforma la naturaleza [sic] y se transforma a sí mismo. Conducir a las masas hacia una inserción racional implica educarlas en un porcentaje significativo. Esta educación era alfabetización.

La síntesis existencial culturalista fue realizada por el Padre Henrique Lima Vaz, cuyos temas centrales son la conciencia y la responsabilidad histórica de los cristianos.

Es en esta etapa inicial donde Freire desarrolla una de sus principales categorías: el *diálogo*. La importancia y finalidad de éste está inscrito en una pregunta más amplia, que es la esencia del hombre [sic]. Jaspers presenta el diálogo como la manera de humanización, como un camino de libertad capaz de conducir a la verdad que no existe acabada sino que se construye en la lucha amorosa. Para Freire el hombre es un ser de relaciones (con el mundo y con los demás hombres [sic]), capaz de saberse un ser histórico, que crea cultura en el proceso temporal de relacionarse. Es en ese actuar sobre el mundo, humanizándolo, donde se humaniza el mundo. En esta concepción vemos incorporadas las tesis existencialistas y culturalistas: el hombre

⁴⁴ cfr. BANDARO, Martha. "Paulo Freire y el pensamiento existencial". En: TORRES Novoa, Carlos. *Paulo Freire en América Latina*, p. 53

existe en el tiempo, y para existir auténticamente necesita ser consciente de su historicidad. Pero haciendo la historia hace cultura. En este marco, el diálogo se torna en el centro de su pedagogía. Es a través del diálogo que el hombre [sic] se comunica y comprende que es un ser culto e histórico⁴⁶.

Freire en *Educación como práctica de la libertad* plantea que el diálogo es una relación horizontal de A y B. Nace de una matriz y se nutre de amor. Cuando los polos del diálogo se ligan con amor, esperanza y fe, uno con el otro, se hacen críticos en busca de algo. Sólo ahí hay comunicación. En el diálogo, en la comunicación de conciencias, los hombres llegan a ser hombres [sic]. Sólo llego a ser yo mismo cuando los demás también llegan a ser ellos mismos. Vemos en estos planteamientos freireanos claramente sus raíces cristianas así como la influencia de la dialéctica hegeliana⁴⁷. Partiendo del reconocimiento del otro como sujeto, Freire supone que todos los que participan en la comunicación pueden ser razonables, pueden emplear la razón y no la emoción para decidir acerca de los destinos de la sociedad. La dominación viene pensada como una deformación de las personas, que puede ser corregida mediante el diálogo amoroso y no como una dominación entre clases sociales. El diálogo se torna en el fundamento de una sociedad nueva de corte solidario, donde todos los que intervienen tendrían una posición constructiva y razonable frente a las instituciones, lo que supone implícitamente aceptar las estructuras existentes.

Segunda Época: de la toma de conciencia (concientización), a la práctica social: su encuentro con el marxismo

En esta etapa juega un papel fundamental su estadía en Chile. Se inicia con la *Pedagogía del oprimido*, su obra más difundida, y sus principales características son⁴⁷:

- a. *El tránsito del concepto de hombre [sic] al de clase social*: se pasa de la concepción desarrollista - nacionalista, donde el problema es visto como desfase entre una sociedad atrasada y una moderna, al análisis estructural, donde aparecen la dimensión política de la educación, las clases sociales, la comprensión de las relaciones sociales de producción y la dependencia externa.
- b. *De la conscientización (toma de conciencia) a la práctica social*: la idea existencialista cristiana (Jaspers) y fenomenológica de que la liberación se obtiene al tomar conciencia que se es un ser histórico (conciente de su inconclusión y cuya vocación ontológica es ser más), entra en crisis y comienza a ser reemplazada por la necesidad de articularla a la acción.

⁴⁶ *cf.* MARIÑO Solano, Germán. "Freire: entre el mito y el hito...", pág. 11

^{*} En la comparación de la dialéctica entre amo y esclavo, en la que el amo no puede serlo mientras el esclavo no lo sea también.

⁴⁷ *cf.* *ibidem*, pág. 22 - 26

- c. *Del cambio abstracto a la acción organizada*: el planteamiento de Freire en el que a medida que se va tomando conciencia se va cambiando la realidad es modificado como resultado de su encuentro con el marxismo, y se va acercando a la idea de que es necesario una acción orgánica, aun cuando no se define política e ideológicamente al respecto - algunos le atribuyeron esto a una falta de mediación como el partido político.
- d. *Reconocimiento parcial de la directividad del educador*: no obstante su encuentro con el marxismo, su propuesta metodológica no se modifica sustancialmente. En esta época se difunde la famosa aseveración freireana: "nadie educa a nadie -nadie se educa a sí mismo-, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo" [sic]. Para muchos, esta era la expresión de una propuesta no directiva. El mayor afinamiento de esta etapa en términos metodológicos, es la incorporación de la observación participante (con diarios de campo incluidos) para la investigación del universo problemático y vocabular.

Para el Freire *temprano* educar es crear la capacidad de una actitud crítica permanente, que permita al ser humano captar la situación de opresión en que se halla, identificándola como limitante y transformable; no es transmitir conocimientos estáticos, sino crear una situación pedagógica en la que los seres humanos se descubran a sí mismos y aprendan a reflexionar sobre el mundo que les rodea, a descubrir las posibilidades de reestructurarlo y actuar sobre él para modificarlo. Los elementos básicos del proceso educativo son, entonces, toma de conciencia, reflexión y acción. Alfabetizar, por tanto, no es sólo enseñar a leer y escribir, es ante todo concientizar, enseñar a los analfabetos a reflexionar y expresar sus vivencias y su situación, es hacerlos actores de su propia historia. La alfabetización es el aprendizaje de un código lingüístico y concientización es el desciframiento de la realidad vivida⁴⁷.

Los seres humanos, a diferencia de los animales, estamos en relación constante con la realidad, de manera activa en cuanto al tiempo y al espacio, y por tanto, podemos captarla no sólo de manera refleja e instintiva, sino reflexiva y crítica. La característica más propiamente humana es, entonces, la de tener conciencia de sí mismo y del mundo, pero la *cultura del silencio*, resultado de la objetivación del pueblo por parte de los opresores, fomenta el *acriticismo salvaguardado por éstos*; pero el silencio no es tanto el mutismo, sino la falta de espíritu crítico. Ya que a cada realidad corresponde un determinado nivel de conciencia, a la sociedad oprimida corresponde la intransitividad, la cual produce una conciencia mágica. En una sociedad en tránsito, las masas populares empiezan a reclamar su protagonismo y a hacerse presentes en

⁴⁷ PALACIOS, J. *op.cit.*, p. 524

el proceso histórico: desean participar. La respuesta de la clase dominante es la invasión cultural, imponiendo a los oprimidos su visión del mundo, sus pautas de conducta y estilo de vida, de manera tal que despierta en los oprimidos el deseo de llegar a convertirse en opresores. Para que el conocimiento sea verdadero según la pedagogía freireana, no debe limitarse a la mera comprensión de la presencia de las cosas, orientarse hacia la comprensión de la totalidad, así como no ser neutral: no puede existir ninguna pedagogía neutra ni una práctica educativa al margen de la estructura social y la dinámica histórica de las personas a las que se dirige⁴⁸.

Freire hace una distinción fundamental en dos tipos de educación: la bancaria, y la liberadora. La primera es llamada así por concebir a los seres humanos como banco donde se depositan los valores educativos; en los procesos de adquisición del conocimiento se niega así la búsqueda personal. Veamos las características de la educación bancaria⁴⁹:

el educador:	los educandos:
- es quien educa	- son educados
- es quien sabe	- no saben
- es quien piensa	- son los objetos pensados
- es quien habla	- quienes escuchan dócilmente
- es quien disciplina	- son los disciplinados
- es quien opta y prescribe su opción	- siguen la prescripción
- es quien actúa	- tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador
- es quien escoge el contenido programático	- son a quienes no se escucha; se acomodan a él
- identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional; la opone antagónicamente a la libertad de los educandos	- deben adaptarse a las determinaciones del educador
- es el sujeto del proceso	- son los objetos del proceso

En América Latina, durante siglos ha predominado una educación verticalista, desde las cuestiones administrativas de los sistemas educativos hasta el contexto de relaciones en el aula. Este verticalismo significa la concentración de la toma de decisiones en la cúspide y la delegación de autoridad para la ejecución de las mismas; es posible afirmar, en consecuencia, que prácticamente no existen oportunidades de

⁴⁸ ibidem, p. 527-538

⁴⁹ FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido, p. 74

participación en la toma de decisiones, ni siquiera para los propios actores del proceso⁵⁰.

A esta educación bancaria, Freire contraponía una educación problematizadora o liberadora, aunque centrada en los intereses de los educandos, orientada a la liberación también de los educadores. La relación entre ambos sería así planteada horizontal. Otras características de la educación liberadora, serían su intención de desmitificar constantemente la realidad, considerar al diálogo como lo fundamental para realizar el acto cognoscente, despertar la creatividad, estimular la reflexión y la acción sobre la realidad; refuerza el carácter histórico de los seres humanos y reconocerlos como seres en proceso, inacabados. Haciéndose revolucionaria, apuesta por el cambio, sin exclusivizarlo, y presenta las situaciones como problema a resolver. En estos sentidos, pretende humanizar a los seres humanos mediante la búsqueda del ser, la comunión y la solidaridad, luchando por la emancipación⁵¹.

Aunque a la perspectiva de educación liberadora de Freire diversos autores de la EP argumentan la poca especificidad de su planteamiento en relación a la política - cuestión que 'supera' la EP-, la trascendencia de su metodología es de suma importancia para las prácticas educativas desde la misma EP. Según Palacios⁵², el método psico-social de Freire tiene tres momentos esenciales:

1. **Investigación temática.** En la educación que es fundamentalmente diálogo, el contenido programático de la educación debe ser una búsqueda y elección de los educadores y el pueblo juntos, dialogando sobre el mundo que los mediatiza. Así, ambos investigan las relaciones de los seres humanos con su mundo, la forma en que esas relaciones están representadas en sus conciencias, los niveles de percepción de la realidad, etc. A través de este diálogo aparecen los "temas generadores", que son los problemas con capacidad suficiente para dinamizar las reservas del oprimido y movilizar a éste de su posición pasiva y aletargada. Así, cada situación histórica tiene sus propios temas generadores.
2. **Codificación.** Los temas generadores en interacción son susceptibles de ser agrupados en un "universo temático mínimo", el cual pasa a ser codificado a través de un dibujo o fotografía que remite por abstracción a la realidad existencial concreta. Así se simboliza esa realidad concreta; la codificación pone de manifiesto una situación vivencial normal que evoca una serie de contenidos, así como la conexión con otras situaciones adyacentes.

⁵⁰ CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS. Educación Popular en América Latina: ¿Avance o retroceso? p. 17

⁵¹ FREIRE, P. op.cit. p. 85-86

⁵² op.cit. p. 548-550

3. **Descodificación.** Es descubrir los contenidos latentes a través del análisis crítico de la situación existencial codificada. Los integrantes del círculo de cultura atraviesan por momentos perturbadores en los que empiezan a concientizarse, comportándose frente a la realidad objetiva como frente a la realidad codificada.

«Ayer» Paulo Freire entendía la EP como un esfuerzo de las clases populares, un esfuerzo en favor de la movilización popular o un esfuerzo incluso dentro del propio proceso de movilización y organización popular con miras a la transformación de la sociedad. Y en ese ayer de los años cincuenta y comienzos de los sesenta no veía con claridad -según él mismo- lo que en esta etapa denominó *la politicidad de la educación*. "El Paulo Freire de los años sesenta y comienzos de los setenta ve claramente la cuestión de las clases sociales - afirma el mismo -. La EP, cualquiera que sea la sociedad en que se de, refleja los niveles de lucha de clases de esa sociedad. Es posible, incluso, que el educador no esté consciente de esto, pero los contenidos de la EP, la mayor o menor participación de los grupos populares en ella, todo eso tiene que ver con los niveles del conflicto de clase. Entonces, el Paulo Freire de hoy no puede concebir proyectos de EP que no sean comprendidos a la luz del conflicto de clase que se esté dando en la sociedad. La EP se plantea, entonces, como un esfuerzo en el sentido de la movilización y de la organización de las clases populares con vistas a la creación de un poder popular. Sin embargo, esto no significa que afirmemos que la educación es un instrumento para la transformación radical de la sociedad. Afirmar que la práctica educativa es el instrumento para la transformación revolucionaria de la sociedad me parece ingenuo. Lo que no se puede negar es que la práctica revolucionaria transformadora de la sociedad es en sí misma pedagógica, en sí misma educativa. Lo que no podemos es esperar que se opere la transformación revolucionaria para empezar una labor de educación popular. En toda sociedad hay espacios políticos y sociales para trabajar desde el punto de vista del interés de las clases populares, a través de proyectos aunque sea mínimos de EP. La cuestión que se plantea a los educadores es reconocer qué espacios existen dentro de la sociedad que puedan ser llenados políticamente en un esfuerzo de EP"⁵³.

2.3.2 Concepción del proceso de aprendizaje en la EP

No obstante el contexto amplio y diverso de las prácticas de EP, una manera de entender el aprendizaje en esta etapa de la EP es como "una modificación de las formas de comprender y de actuar de un individuo que va a influir en la manera como éste(a) se inserte en su medio social. No se refiere únicamente a la modificación de

⁵³ MONCLÚS, Antonio. Pedagogía de la contradicción. Paulo Freire. Nuevos planteamientos en educación de adultos, págs. 144 - 145

conductas, sino que involucra el conjunto de formas de comprender y de actuar” . Aprender es, entonces, acumular experiencias de manera tal que el individuo puede actuar sobre la base de experiencias anteriores y así proyectarse hacia adelante.

Intentando ubicar la especificidad de lo educativo, se reconoce que toda experiencia educa, mas no todas las experiencias tienen como objetivo educar; lo educativo reside en la intencionalidad de las actividades educativas, es decir, en el carácter voluntario, el actuar con objetivos y metas, de manera consciente y deliberada de las acciones educativas. En general, la educación formal (actividades escolares que forman parte de un sistema educativo), la no-formal o extraescolar (actividades sin grados fijos al margen de los sistemas escolares o nacionales) y la educación informal (actividades puntuales, sin mayor progresión y que se desarrollan como actividades educativas en cualquier ámbito de la vida cotidiana) son actividades que *intencionalmente* persiguen un fin educativo. Las formas de comprender no sólo son de comprender, sino también de actuar, como una síntesis compleja de teoría y práctica, de pensamiento y acción. A esta unidad se le denomina “saber”.

El saber es considerado como un instrumento de vida, de interacción personal y social; se especifica en todas las dimensiones de un accionar social. Equivale a lo que es una capacidad: saber pensar, saber producir, etc. Si bien es materia de una adquisición individual, constituye un bien social. Es decir, existe una acumulación, un patrimonio de saber relativamente sistematizados, tales como la ciencia, la técnica, etc. Estos saberes representan un fruto colectivo del conjunto de las experiencias de la historia de la humanidad, que pueden ser incorporados a la experiencia personal, tornándose indispensables para el actuar de todo individuo. Esta es la 'apropiación social del saber'.

Sin embargo, de la misma manera como se produce la apropiación desigual del producto social, el saber acumulado por la sociedad es distribuido de manera desigual, especialmente a través de la educación formal: el saber hacer es destinado para ciertos sectores y el saber pensar para otros. Esta es la lógica de la dominación y la explotación.

Esta misma desigualdad de la apropiación del saber justifica la existencia de la EP: de lo que se trata es de que el pueblo, en el proceso de lucha por la transformación social, elabore su propio saber. Entonces, independientemente de la denominación que tengan las prácticas sociales, *se está en presencia de actividades de EP cuando se está vinculando la adquisición de un saber (que puede ser particular o específico) con un proyecto social transformador.* La EP puede considerarse como dimensión de la práctica social y política de las organizaciones populares.

* La caracterización que se presenta en este apartado se encuentra en: CENTRO DE ESTUDIOS ECUMÉNICOS. *op.cit.* p. 10 - 17

La educación es popular - afirma esta concepción - cuando, enfrentando la distribución desigual de los saberes, incorpora un saber como herramienta de liberación en manos del pueblo. La EP viene desarrollándose al interior de las prácticas sociales y políticas, y es de ahí donde reside tanto su fuerza como su incidencia. El término popular con que se adjetiva estas prácticas educativas tiene una marcada connotación de clase: lo popular no es únicamente sinónimo de pobreza, de marginalidad, sino que alude a grupos y movimientos sociales que comparten una situación de dominio social y económico. Son, en general, sectores a los cuales se les ha negado su calidad de sujetos políticos⁵⁴.

Así, la educación popular pasa a constituir una dimensión de la práctica social popular, que tiende a modificarla a través de la reflexión crítica de la misma. Esta dimensión educativa de la práctica representa una búsqueda de participación consciente de los sujetos en un proyecto o movimiento social alternativo; representa una búsqueda de democratización de la convivencia social como fruto de un actuar consciente.

2.3.3 Objetivos de la EP

Aún cuando cada proyecto de EP selecciona determinados procesos sociales que se consideran como necesarios para transformar, identificaremos los objetivos que se ha planteado el movimiento de EP en términos muy generales.

De manera sintética, podemos decir que básicamente estos son *elevar los niveles de conciencia social y política*, de las clases populares y *coadyuvar a crear formas de organización que los conduzcan a la transformación social*, aceptando que tal cambio se deberá a factores estructurales-históricos, y no mediante la acción educativa⁵⁵. Así, el objetivo final es la *liberación* de las clases populares, que a través de un salto ideológico les posibilite transitar de una conciencia de clase en sí, a una *conciencia de clase para sí*, es decir, que las clases dominadas tomen su propia directividad.

Los sujetos sociales (obreros, mujeres, campesinos, niños, indígenas, jóvenes, inmigrantes, etc.) participan en situaciones educativas, las cuales tienen como finalidad coadyuvar a la constitución y al cambio del sujeto. En cada proceso de la educación en general, los sujetos educadores intentan incidir en otros sujetos educandos para que se transformen en adultos, ciudadanos, amas de casa, dirigentes, sometidos, profesionales, etc. Las pedagogías latinoamericanas han producido diversas

⁵⁴ GAJARDO, Marcela. *op.cit.* p. 14

⁵⁵ LORÍA, Cecilia *et al.* Para nacer de nuevo. Una experiencia de Educación Popular, p. 35

combinaciones que se manifiestan en los sujetos sociales y políticos⁵⁶. Otro de los objetivos de la pedagogía de la EP es, entonces, consolidar el *sujeto popular*.

En las orientaciones y estrategias específicas que corresponden a las diversas coyunturas, y bajo los énfasis particulares de las situaciones de los grupos sociales, la diversidad de prácticas resalta la búsqueda de la *participación social* como un rasgo compartido de la EP, como el medio más adecuado para contribuir a la meta que se comparte: los procesos de organización autogestiva y el incremento de la conciencia crítica⁵⁷. Otros ejes que agrupan objetivos, según las capacidades que se pretende desarrollar, serían:

- a) En los proyectos de acción: para formulación de diagnósticos comunitarios y/u organizativos, análisis de coyuntura, formulación de proyectos productivos, de bienestar social o culturales; ejecutar procesos productivos, de bienestar y/o culturales; gestión administrativa y contable; desarrollo organizativo, comercialización, concertación y tramitación institucional; evaluación de proyectos.
- b) En el fortalecimiento metodológico: para el diseño de programas educativos, elaboración de material didáctico, comunicación popular, ejercitación de técnicas participativas, coordinación o animación de grupos, evaluación, sistematización.
- c) En el fortalecimiento de identidades: para sistematizar, construir historia oral o historias de vida; en la condición de la mujer, la subjetividad, entre otros⁵⁸.

Por último, mencionaremos que la EP intenta *construir espacios alternativos de poder*, por lo que no prioriza los contenidos, pues estos 'no tienen sentido en sí mismos'. Rodríguez Brandao señala que "...posiblemente la educación popular sea más un *cómo* que un *lo que*; más bien una manera de insertar y realizar acciones culturales a través de la educación que esas acciones en sí mismas"⁵⁹. Al menos en una de las concepciones representativas de la EP se considera como que los objetivos parten más de la intencionalidad de ensayar modos de relacionarse de manera más democrática, que en función a contenidos predeterminados.

2.3.4 Concientización y Participación

Ambos conceptos prácticos en unas ocasiones aparecen en este discurso *fundacional* de la EP como objetivos, mientras que en otras juegan funciones metodológicas e incluso didácticas, por lo que su función pedagógica no es del todo

⁵⁶ PUIGGRÓS, Adriana, y GÓMEZ, Marcela (coords.) Alternativas pedagógicas, sujetos y perspectiva de la Educación Latinoamericana. p. 232-233

⁵⁷ cf. GARCÍA Huidobro, Juan Eduardo. "Educación participativa y perspectiva política". En: De Ibarrola, María y Rockwell, Elsie (comp). Educación y Clases Subalternas en América Latina. p. 236

⁵⁸ SALINAS, Bertha. op.cit. p. 15

⁵⁹ RODRÍGUES Brandao, Carlos. "La educación popular hoy". En: Schmelkes, Sylvia, y Mingo, Araceli (comp). Lecturas sobre Educación de Adultos en América Latina. p. 56

clara pero, en cualquier caso, su importancia es de peso. Como mencionamos anteriormente, *eleva los niveles de conciencia de las clases populares* ha sido históricamente uno de los fines de la EP. Para Freire⁶⁰, tomar conciencia significa que el hombre trascienda de estar *en* el mundo a estar *con* el mundo, por lo que la *concientización* consiste en propiciar el análisis a través de procesos educativos para que el pueblo supere tanto la *conciencia ingenua* (la cual se considera superior a los hechos, dominándolos desde afuera, sintiéndose libre para entenderlos) como la *conciencia mágica* (que otorga a los hechos un poder superior al cual teme y se somete dócilmente, llegando al fatalismo de considerar imposible cualquier acción contra ese poder), para llegar a una *conciencia crítica*, en la cual la representación de las cosas y los hechos como se dan en la existencia empírica, en sus relaciones causales y circunstanciales.

Según Barreiro⁶¹, este *proceso de concientización* parte del planteamiento de que en una *sociedad clasista* existen algunos grupos opresores que actúan sobre una gran masa de oprimidos, haciéndolos '*transformar el mundo*' a su favor, imponiéndoles su propia interpretación de la realidad social. El resultado es una sociedad dicotómica, en la que los sistemas educativos contribuyen al mantenimiento del este '*sistema opresor*' y así la cultura del pueblo es alienada por no ser capaz de interpretar con sus propios valores; es decir, *no son conscientes de los factores de la situación social*. Sin embargo, el pueblo puede tomar conciencia y organizarse a fin de transformar esta situación social injusta, y de lograrlo, los proyectos de actuación política y metodología educativa resultan posibles, necesarios. Entonces, la concientización es el proceso a través del cual la conciencia alcanza un nivel o un modo adecuado de representación de la realidad social que motiva la participación en procesos de transformación social asumidos por el pueblo, constituyéndose en el elemento esencial de la EP vinculada a un proceso de liberación.

En el tratamiento de la concientización en Freire se pueden reconocer dos posturas diferentes: la iluminista, expresada en obras anteriores a *Educación como práctica de la libertad*, la cual planteaba que unos cuantos -aquellos que habían tomado conciencia- podían iluminar la sociedad con sus conocimientos; y la populista inductiva, en la cual las masas tienen la verdad (populismo) y el papel del educador es ayudarlas a tomar conciencia de esa verdad. Sin embargo, ambas expresiones no eran prerrogativas del planteamiento freireano: eran básicamente una expresión de la época⁶².

⁶⁰ *cfr. La educación como práctica de la libertad*, p. 101-102

⁶¹ BARREIRO, Julio. *Educación Popular y proceso de Concientización*, p. 41-42; 91

⁶² *cfr. MARIÑO Solano, Germán. "Freire: entre el mito y el hito..."*, pág. 15 - 18

A la categoría inicial de *conciencia crítica* de Freire, el movimiento de EP reivindicó que la concientización debía promover una *conciencia de clase*, el cual, como mencionábamos al hacer referencia de este objetivo de la EP, es el desarrollo progresivo de la capacidad de la clase oprimida de ser una clase *para-sí*, reconociéndose como clase en situación de opresión, y transformando su realidad a partir de sus propios agentes. Históricamente, estos procesos de concientización se han desarrollado en América Latina en contextos tanto de autoritarismo o pluralismo político, como en contextos de revolución y transición a la democracia, jugando un papel distinto en cada caso⁶⁴. El planteamiento de "nadie educa a nadie; nadie se educa solo; los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo" hecho por Freire *temprano*, hace referencia al gran impacto que tuvo otro de los planteamientos de la pedagogía de la EP: la participación.

La *participación* es una especie de idea directriz que en los años '70 se convirtió en el surgimiento de un fenómeno colectivo de trascendental importancia. Era desde entonces pensada como la norma determinante de acceso del pueblo al palco de la historia, tanto una meta del *trabajo popular*, como su punto de partida. "Es también el calificador de los métodos, técnicas y acciones sobre comunidades populares o asociaciones gremiales de las mayorías sociales oprimidas. A veces existe como una conquista popular, al asumir la práctica política una clase o comunidad, y en otras ocasiones es aquello que el trabajo del educador debe producir en el contacto con los sectores populares"⁶⁵.

En un primer acercamiento, diremos que la participación tiene diferentes niveles: a) *económico*, como presencia activa en la toma de decisiones de las unidades de producción y en la propiedad de las mismas (como en el caso de las cooperativas); b) social y cultural, en acciones de diferentes instituciones de la sociedad, donde se articulan intereses de clase o grupo, valores, normas, pautas de conducta (sindicatos, escuela); y c) político, en el proceso de toma de decisiones, desde las estructuras de poder local, hasta el plano nacional (partidos y movimientos)⁶⁶. La necesidad humana de participación, o de ser protagonista de la propia historia es una de las necesidades no materiales reconocida como condición y resultante de un proceso de transformación dirigido al aumento de la calidad y vida de una población. La participación real de la

⁶⁴ GAJARDO, Marcela. "La concientización en América Latina. Origen y evolución, escenarios y actores". En: *Enfoques en la educación de adultos*. pág. 136-138

* En el presente trabajo, hemos asumido una perspectiva de género, reconociendo necesario explicitar en el lenguaje escrito la existencia tanto de hombres como mujeres adultos/as en los procesos educativos. Lo que nos parece más adecuado en afirmaciones como esta, es hacer uso de la categoría *seres humanos*.

⁶⁵ RODRÍGUES Brandao, Carlos. "Repensando la participación". En: De Ibarrola, María y Rockwell, Elsie (comp). *Educación y Clases Subalternas en América Latina*. p. 175-176

⁶⁶ *Ibidem*, p. 179

población en las decisiones de la vida cotidiana supone el reconocimiento de otras necesidades que son condición y resultante de un proceso participativo a la vez: autovaloración de sí mismo y de la cultura del grupo al que pertenece; capacidad de reflexión sobre hechos de la vida cotidiana, capacidad de crear nuevas formas de vida y de convivencia social.

A medida en que están dadas las condiciones de un trabajo de clase en la comunidad, bajo la acción de procesos participativos intencionados o no, es posible que se transite de formas tradicionales a formas orgánicas de participación en la vida social: este es el germen de la *participación popular*, la cual apunta al impulso o fortalecimiento del poder popular.

Siendo una idea utilizada por muy diversos actores y fines (desde la cooptación y la demagogia hasta la autogestión), debe clarificarse el tipo de poder de clase al que concretamente sirve, y por tanto, hacia qué proyecto político de desarrollo o transformación apunta. El criterio de diferenciación entre la participación resultante de la acción de las instituciones del poder establecido*, y aquella impulsada por la EP no es, entonces, el número de asistentes, sino la contribución del trabajo pedagógico al proyecto político de las clases populares⁶⁶.

2.3.5 Metodología de la EP

La metodología puede ser considerada como el conjunto de concepciones, principios, estilos organizativos, estrategias y acciones que adopta un proyecto explícita o implícitamente⁶⁷, o como la coherencia con que se deben articular los objetivos a lograr, los métodos o procedimientos utilizados para ello y las técnicas o instrumentos aplicados en relación con el marco teórico que da origen a los objetivos buscados. Se dice que la EP trabaja con una *metodología dialéctica* que se basa en la teoría dialéctica del conocimiento, y pretende lograr que el proceso de "acción-reflexión-acción" o partir de la práctica, teorizar sobre ella y regresar a la práctica de los grupos populares, que conduzca a la apropiación consciente de su práctica, transformándola para lograr una nueva sociedad.⁶⁸ Se trata de partir de necesidades concretas y demandas específicas que un determinado grupo o sector se plantee, para fortalecer su dinámica organizativa y poder orientar acciones prácticas con una perspectiva de clase. Para Nuñez, los tres momentos de la metodología de la EP se constituyen de la siguiente manera:

* Hacemos referencia a los llamados "Aparatos Ideológicos del Estado" por Louis Althusser.

⁶⁶ *Ibidem*, p. 188

⁶⁷ LATAPI, Pablo y CADENA, Félix. *op.cit.* p. 292

⁶⁸ NUÑEZ, Carlos. *Educación para transformar...* p. 59. En torno a la metodología, ver p. 60-71

1. **El punto de partida**, constituido por un triple diagnóstico: a) el autodiagnóstico de la organización o grupo en la realidad objetiva en la que realiza su acción, b) la profundización en su práctica social, es decir, desde el accionar individual, grupal, colectivo, consciente e intencionado a todos niveles, lo que crea, modifica y transforma constantemente a la misma realidad; y c) el reconocimiento de este accionar como una interpretación de la realidad social y a una intención frente a ella: ubicar el nivel de conciencia.
2. **Teorización**: es un proceso de profundización en el conocimiento de la realidad mediante acciones sistemáticas de abstracción, análisis y síntesis, que mediante la construcción y apropiación de conceptos lleven al conocimiento y asunción de un modelo de interpretación de la realidad. Se trata de pasar de la apariencia de los hechos particulares a sus causas estructurales e históricas para comprender su razón de ser, de manera articulada mediante una visión totalizadora de la realidad y crítico - creadora de la práctica social. Este proceso implica que las masas populares adquieran la capacidad de reflexión por sí mismas, para poder asumir convicciones propias. No requiere ser exhaustivo para acceder al tercer momento.
3. **Volver a la práctica**. Es volver a la práctica cotidiana, el trabajo directo de base, para la aplicación de la metodología dialéctica y, de ser conveniente, la realización de *eventos* educativos como talleres o cursos apoyando y coordinando los procesos de práctica-teoría-práctica de las organizaciones o grupos, permitiendo que el proceso se *multiplique* a través de los asistentes a un evento inicial de EP.

La instancia de la EP que permite mejor sistematización y acceso colectivo al conocimiento es el *taller*, el cual es un espacio donde se intenta confluir teoría y práctica, y se fijan temas y actividades específicas que son desarrolladas intensivamente; en éste, se busca explicar la realidad de forma estructural mediante la reflexión y acción, para lo cual, es necesario utilizar elementos provenientes de distintas disciplinas, a la vez de intentar producir conocimientos desde el grupo de participantes⁶⁹. El taller no sólo permite analizar la realidad, sino capacita y provee los elementos necesarios para que los y las participantes sean capaces de analizar permanentemente su realidad.

2.3.6 Didáctica, determinación de contenidos y estrategia de la EP

La premisa pedagógica fundamental es la *participación personal* a través de la cual se pretende lograr el principio metodológico de "partir de la práctica". Las técnicas educativas son consideradas herramientas didácticas en la EP, estímulos a través de los cuales se propicia la participación para la generación de conocimientos. Estas

⁶⁹ *cfr.* CELADEC, *op.cit.*, p. 36

contienen uno o varios elementos que se comunican al grupo en forma de códigos de análisis e interpretación; el aspecto de la realidad que se quiere abordar es "traducido" cuando se diseña o utiliza la técnica a determinado tipo de código: visual, auditivo, audio-visual, vivencial, etc., el cual genera un proceso de descodificación, el cual se retoma del método de Paulo Freire. El código pretende producir un cuestionamiento, una provocación de la realidad en el tema abordado, a través de un "factor de distanciamiento", como el desordenamiento de la lógica de lo cotidiano en hechos o situaciones, mediante dinámicas activas de dramatización, etc.⁷¹

Como en todo proceso educativo, deben estar en función del objetivo planteado y no ser un fin en sí mismas, o elementos artificialmente articulados, por lo cual el educador/a debe hacer uso de ellas considerando las características del grupo (pequeño, numeroso), el sujeto (campesinos, mujeres) y su experiencia; las condiciones materiales (local, equipo), la secuencia (semanal, intensivo); la propia experiencia del educador/a, así como el eje temático, el cual orienta el procedimiento.

La manera en que la EP determina sus contenidos es a partir de la identificación de un *tema generador*, el cual logre resumir en su formulación aquel aspecto de la realidad que se quiere analizar; este es determinado según las sugerencias de las bases o de la dirigencia de una o varias organizaciones, respondiendo a la demanda a nivel local, regional o nacional. Ejemplos de temas generadores son: la organización popular, análisis de la coyuntura nacional, técnicas de comunicación, economía política, metodología de la EP, etc. El objetivo general del programa de formación apuntará a definir el nivel de profundización al que se quiere llegar y la meta que se plantea obtener⁷².

El eje temático permite establecer la relación específica con lo coyuntural del tema y apunta a dar unidad programática, coherencia a los contenidos. Es el punto de vista particular que permite lograr una secuencia ordenada y articulada de los temas específicos de contenido, presentes en el tema general, caracterizando y acentuando el tratamiento del tema generador en base a los objetivos planteados con y para un grupo de participantes determinados⁷³.

Ya que el proceso de EP no comienza ni se agota en las actividades educativas, debe tener siempre presente una *estrategia* de permanencia que impulse la formación teórica y sistemática. Bajo una perspectiva de *continuidad*, la labor educativa debe permitir que las organizaciones puedan apropiarse no sólo de los contenidos teóricos, sino también de los fundamentos metodológicos. Así mismo, una dinámica

⁷¹ cfr. NÚÑEZ, Carlos. Educación para transformar... p. 75-78

⁷² JARA, Oscar. "Conciencia de clase y método en la educación popular". En: Las clases populares y las modalidades extraescolares de la educación. p.246-247

⁷³ NÚÑEZ, Carlos. Educación para transformar... p. 87

multiplicadora de estas actividades, implementando procesos de autoformación al interior de las organizaciones, permite la creación de cuadros de educadores de las mismas organizaciones (por ejemplo, el impulso a escuelas sindicales coordinadas por obreros). El *seguimiento sistemático* en las bases de las organizaciones posibilitará conocer el grado de autonomía adquirido por los nuevos educadores/as populares. Los principales aspectos a registrar en una *evaluación del proceso* de EP son la apropiación de los contenidos, el desarrollo del proceso educativo, es decir, la aplicación de la metodología, así como los aspectos *organizativos* (coordinación, participación en el programa). A nivel de eventos educativos, ésta puede realizarse comentando los participantes su experiencia. Finalmente, la *sistematización*, recuperación ordenada de cada proceso de EP, posibilita la apropiación crítica del mismo.

2.3.7 Identidad y Papel del Educador/a Popular

Actores de gran importancia en la promoción de los procesos de EP resultan ser los educadores y educadoras populares. La tarea del educador según Freire, es la de *problematizar* a los educandos el contenido que los mediatiza, y no la de disertar sobre él, de donarlo, de extenderlo, de entregarlo, como si se tratara de algo ya hecho, acabado y terminado⁷³. Las tareas educativas de los educadores y educadoras populares en los proyectos de EP en América Latina sólo pueden ser consideradas como tales en *sentido amplio*: sus funciones son la promoción, la animación, la información técnica y hasta la comunicación⁷⁴. La pluralidad en la identidad de los agentes y la falta de *delimitación* en su especificidad problematiza este aspecto de la EP.

Aquello que podríamos denominar como el perfil de estos educadores es muy diverso: desde distintos orígenes socio-culturales y antecedentes de escolaridad formal -el profesional universitario, el sacerdote o la religiosa, el *monitor* campesino con escasa instrucción formal-; con diversa dedicación -tiempo completo y con remuneración, o sin salario alguno y tiempo parcial-; con variadas formas de vinculación a los programas, etc. Ya que los indicadores empleados para clasificar a los educadores formales no son aplicables a los educadores populares, podemos identificar que:

- Son aquellas personas que independientemente de su origen social o calificación profesional, cumplen una función pedagógica en prácticas de EP;

⁷³ PALACIOS, J. *op.cit.* p. 525

⁷⁴ VIGIL, Carlos José. Educación popular y protagonismo histórico. Una opción para América Latina. p.

- Su tarea no se realiza en el marco de espacios o instituciones educativas tradicionales, sino en medios populares y sus organizaciones;
- Los servicios que prestan requieren de una formación especial en contenidos y metodologías que generalmente no se obtiene en instituciones de educación tradicionales como institutos o universidades, por lo que son formados en instancias especiales.

Aún cuando existe la prioridad de formar como educadores populares a personas de las mismas clases populares que actúan como capacitadores en su propio medio, se reconoce que no es su *proveniencia social, profesional o su calidad de "externos"* a las organizaciones o grupos populares lo que determina su cualificación, sino una formación que parta de los elementos que ya poseen y que su opción sea *auténticamente por los intereses de las clases populares*. Las modalidades de trabajo cubren un amplio espectro que va desde los apoyos puntuales y esporádicos con los grupos de base, circunscriptos a eventos, hasta la *inserción en el medio*.

En el caso de México, la mayoría de los educadores(as) populares tienen dos antecedentes de trabajo: participación en proyectos de acción social de inspiración cristiana o en proyectos de *movilización social de izquierda con inspiración marxista, las más de las veces no partidaria*⁷⁵. Hablando en términos más generales, podríamos ubicar dos *proveniencias básicas de la identidad de, las cuales a su vez implican ventajas y dificultades*⁷⁶: a) aquellos profesionales que no perteneciendo a los sectores populares cuentan con herramientas como el *entrenamiento en metodologías de análisis o capacitación técnica, su distinto origen cultural puede complejizar la elaboración de saberes o el entendimiento de códigos de comunicación*; mientras que b) quienes surgen de los mismos grupos populares, cuentan con la *ventaja de conocer la cultura popular y empatía debida a su origen*; la *complejidad en este caso resulta en la adquisición de contenidos científico-técnicos y la formación en principios pedagógicos y metodológicos*. En cualquiera de ambos casos, no obstante, se ve la *necesidad de que el educador popular cuente con una capacitación específica*⁷⁷, ya sea para su formación básica o para profundizar quienes cuentan con más experiencia y elementos conceptuales. Si bien esta formación *externa posibilita un encuentro y enriquecimiento mediante la puesta en común de experiencias, el reto resulta adecuar el enfoque a cada práctica, ya que no existe una concepción unívoca sobre la EP y su metodología*.

⁷⁵ SALINAS, Bertha, *op.cit.* p. 16

⁷⁶ VIGIL, Carlos, *op.cit.*, p.164 - 166

* Ejemplos que sólo acotaríamos en este momento, serían el CEAAL -Consejo de Educación de Adultos de América Latina-, a nivel regional, o la red ALFORJA para Centroamérica.

⁷⁷ *ibidem*, p. 169-170; 176-177

Más allá de su identidad y formación, queremos únicamente agregar que el papel que se espera que el educador o la educadora popular desarrollen, puede ser caracterizado de la siguiente manera⁷⁸:

- El punto de partida de su tarea es la realidad de los participantes y de su medio social, en función de lo cual estimula la reflexión y acompaña el proceso del grupo. Sabe que lo más importante es el proceso educativo del grupo que apoya, derivando de ese objetivo todas las demás cuestiones.
- Es *buen observador* y su actitud permanente es escuchar y comprender mejor las necesidades y expectativas de los participantes. Prepara cada actividad y aprecia los materiales que elabora, pero también es flexible para no aferrarse a cuestiones prefijadas; así, utiliza técnicas acorde a los principios pedagógicos y metodológicos de la EP para generar y facilitar la participación, siendo un compañero más.
- Valora los elementos culturales del grupo, combinando en su propuesta educativa cuestiones conceptuales, experiencias y metodologías.
- Atiende y respeta los ritmos propios de cada grupo, sabiendo así cuestionar oportunamente. Presenta los problemas y explicita las situaciones de manera sencilla y clara; puede expresarse en lenguaje popular sin desvirtuar los conceptos que desea comunicar, explicando y desglosando los contenidos complejos.
- En tanto su postura no es neutra y se involucra con los procesos y luchas populares es, en síntesis, un auténtico *intelectual orgánico*. Propicia la participación cuando rescata los signos de identidad del grupo o comunidad frente a la 'modernización participante' a la vez que permite pasar de reproductora del saber y los valores tradicionales hacia el saber y los valores orgánicos.

2.3.8 Relevancia de la Comunicación Popular en la EP

La comunicación es parte de los procesos educativos y organizativos. No hay contacto humano sin algún tipo de comunicación, por lo que "no hay EP sin comunicación popular". Constituyendo una de las primeras preocupaciones de Freire, en las últimas dos décadas centros y organizaciones populares, han elaborado y difundido materiales educativos y de propaganda, utilizándolos para el análisis ideológico y de búsqueda de identidad del sujeto popular, así como en los momentos de reflexión en tanto recursos pedagógicos. La Comunicación Popular tiene una gran importancia en los procesos populares, ya que permite que las organizaciones se retroalimenten, expresen su comprensión de la realidad y contribuir a contrarrestar la

⁷⁸ Esta caracterización fue sintetizada de VIGIL, *op.cit.* p. 167 y NÚÑEZ, C. *Educar para transformar...* p.101-110

⁷⁸ RODRÍGUES B., Carlos. "Repensando la participación" ... p. 192

influencia de los medios masivos de comunicación. Su función es difundir las voces del Movimiento Popular⁷⁹.

Los medios masivos de comunicación han creado una cultura de masas para el consumo de las clases populares, más ésta no es producida por esas mayorías ni con ellas. La comunicación popular que ha sido desarrollada en América Latina puede ser definida como "el intercambio de mensajes 'del pueblo para el pueblo', es decir, la que se origina en los sectores populares para satisfacer sus necesidades comunicativas y con el resto de la sociedad. Es la construcción de sentidos o significados desde el pueblo, sus actores principales en los ámbitos políticos, sociales y culturales en que se desenvuelven"⁸⁰. Si bien ésta y los medios masivos cuentan con los mismos sectores como consumidores/destinatarios, la relación que se establece con ellos adquiere formas y contenidos muy diferentes. En último término, animan a objetivos contrapuestos.

A diferencia de la llamada comunicación alternativa -que denota únicamente ser alternativa al modelo dominante-, la comunicación popular alternativa se plantea como un campo de elaboración/consumo de mensajes que acompaña a la construcción de los movimientos populares en situaciones y circunstancias determinadas, privilegiando el protagonismo de los sectores sociales involucrados y las relaciones democráticas en sus organizaciones⁸¹.

Las guías de discusión, el boletín, los audiovisuales o videos, los radio-foros han sido técnicas educativas y comunicativas pensadas para ser trabajadas como herramienta didáctica en procesos de EP "clásicos". Algunos de los aportes de la comunicación en las actividades educativas ha sido lograr una mejor asimilación, mayor participación en los análisis, y partir del universo simbólico de los sectores populares para el diseño de materiales. Sin embargo, hasta finales de los 80 se reconoce que el principal problema sigue siendo la dimensión de lo masivo: cómo abordar el reto de impactar la conciencia de las masas, de los "no convencidos", de las grandes mayorías, sin tener acceso a los grandes y sofisticados medios tecnológicos a los que las organizaciones populares no tienen acceso⁸².

2.3.9 Educación política y dimensión política de la EP

Ya que sería un error homologar entre estas dos prácticas educativas, resulta conveniente precisar que la educación política es la educación que realizan los

⁷⁹ NÚÑEZ, Carlos, FALS BORDA, Orlando, et al. Desde adentro. La Educación Popular vista por sus Practicantes. p. 56

⁸⁰ OSSANDÓN, Fernando. "¿Qué es la Comunicación Popular?" En: CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS (comp.) Comunicación Popular. Conceptos, técnicas, métodos. p. 25 -26

⁸¹ ibidem, p. 28

⁸² NÚÑEZ, Carlos, FALS BORDA, Orlando, Desde adentro... p.61-65

partidos políticos dirigida a sus militantes; por su parte, la EP cuenta con una dimensión política específica que hay que reconocer. Ambas tienen en común: la persecución de una sociedad justa, aunque de manera distinta. Como hemos señalado previamente, toda educación es política; ningún acto educativo es neutro.

Históricamente, en América Latina se han desarrollado "escuelas de cuadros", donde los militantes de los diversos partidos se forman ideológicamente reflexionando a partir de su práctica como tales. En los partidos de izquierda, los contenidos de los mismos consistieron en la discusión de los textos básicos de los clásicos del marxismo-leninismo (con influencia *foquista* y posteriormente maoísta), así como los documentos oficiales internos de cada partido, comparando la función de estos últimos con los primeros⁸⁴. De esta manera, los *cuadros populares* eran preparados conceptualmente pero sin una vinculación real con la vida cotidiana, cumpliendo con el objetivo de formar militantes bajo la concepción de poder que cada partido tenía. Según Ballón, reconociendo el aporte de estas escuelas, en muchas ocasiones las mismas sobreideologizaron el trabajo de construcción del partido.

Es en la década de los 70 cuando este tipo de Educación Política y de Educación Popular coinciden necesariamente al desarrollarse en espacios comunes. Los educadores populares fueron acusados de reformistas en muchas ocasiones por las izquierdas organizadas: éstas veían que la EP trataba de sustituir al partido, partiendo de prácticas no muy afortunadas de la misma EP. En la medida en la que la EP fue obteniendo resultados en términos de organización y movilización, la relación se fue flexibilizando, incluso para retomar aportes metodológicos. La diferencia de fondo consiste en la concepción de poder que apunta cada una de las dos prácticas: la EP apunta a la construcción de la hegemonía popular, mientras que para las izquierdas, el planteamiento en la década de los 70 fue el *asalto al poder*⁸⁵. Actualmente en México, existen diversos vínculos orgánicos entre diversas luchas sociales encabezadas por el Partido de la Revolución Democrática y determinados proyectos de la educación popular.

La EP por su parte, aporta a la Educación Política el ir abriendo el camino en el analizar la ideología política dominante, a la vez de constituir un esfuerzo *politizador* de los sectores populares, "potenciando su conciencia como instancia orgánica para el pueblo, y su identidad como sectores populares". En la sociedad de clases en que vivimos, la educación tiene una intencionalidad de mantener o transformar el sistema imperante; constituye una herramienta política de las clases dominantes. La EP reivindica y promueve el derecho de la ciudadanía a hacer política cotidianamente; la

⁸⁴ BALLÓN, Eduardo. "Educación popular y educación política". En: *Cultura Popular*. Revista Latinoamericana de Educación Popular. p.77

⁸⁵ cfr. *ibidem*, p. 78-79

participación política del pueblo es considerada como peligrosa. Cuando los sectores populares rebasan los estrechos marcos de participación y la acción ideológica de las clases dominantes es insuficiente para contener los movimientos populares, se imponen dictaduras para impedir que los pueblos intervengan en la solución de los graves problemas económicos y sociales que los afectan directamente. Como hemos ya mencionado previamente, en este contexto la EP aparece como un instrumento del pueblo que persigue la organización, y donde ya existe la apoya y fortalece⁸⁵. La dimensión política de esta tarea, entonces, es fortalecer el proyecto de alternativo de los sectores populares, impulsando la unidad y articulación de sus organizaciones y movimientos.

⁸⁵ cfr. CELADEC, ¿Qué es la educación popular? p. 41-42

CAPÍTULO 3

DE LA EDUCACIÓN POPULAR A LA EDUCACIÓN CIUDADANA

3.1 Educación Popular y Democracia (EP) en México

3.1.1 Algunas nociones sobre Democracia

El primer reto al introducirse en este tema, desde un trabajo que intenta aportar a lo pedagógico, resulta acercarse al terreno de la Ciencia Política, donde se ubica la Teoría de la Democracia. Mucho se ha escrito en las décadas recientes sobre el tema y sus implicaciones; resulta incluso cuestionable el hablar de *una* Teoría de la Democracia como un cuerpo único, o si se trata de teorías parciales o alternativas.

Como es de suma conocido, el surgimiento del término democracia aparece en la Antigua Grecia, en donde los ciudadanos de las pequeñas ciudades se reúnen en el ágora (plaza pública) a discutir los problemas públicos, aquellos de interés de toda la ciudad. En estas reuniones se elegían a los gobernantes, se les exigían cuentas y se tomaban las grandes decisiones que afectan a toda la ciudad. A esta forma de vivir la democracia se le conoce como **democracia directa**. En la antigüedad misma la democracia decayó siendo sustituida por dictaduras (tiranías) o por gobiernos oligárquicos (de unos cuantos); más tarde, durante la Edad Media, la democracia como valor político prácticamente desapareció. Son los liberales de los siglos XVII y XVIII quienes plantean la idea contemporánea de democracia, ligada a la igualdad jurídica. El pensamiento liberal luchaba tanto contra la nobleza como contra el Estado Absolutista. Al afirmar que la soberanía no residía en el monarca, sino en el pueblo, la ley tendría que establecer límites al poder de los gobernantes y del propio estado: las Garantías Individuales, conjunto de derechos inalienables que posee cada individuo, ponen freno al poder del Estado; si este está regido por leyes, se constituye en Estado de Derecho. Esta misma corriente planteó que las decisiones debían tomarse con base en la mayoría, pues no era posible pensar que todos los ciudadanos tomen parte en ellas; para lo que en realidad sirven las elecciones, entonces, es para decidir quienes han de tomar las decisiones por los ciudadanos, eligiendo representantes, tratándose entonces de una **democracia representativa**¹.

Las críticas más fuertes a la perspectiva democrática de los liberales aparecieron desde el siglo XIX, elaboradas por marxistas y socialdemócratas, quienes argüían que el problema de la igualdad jurídica radica en que es sólo formal, y no posibilita la igualdad real; para que todos los individuos tuvieran las mismas oportunidades reales de ejercer sus derechos, se ve necesario que el Estado ponga a

¹ cfr. CANTO, Manuel, PASTOR, Raquel. "Algunas nociones fundamentales sobre democracia". En: Convergencia de Organismos Civiles por la Democracia. *Nuestra Palabra: el Fraude Electoral de 1991 y la Participación Ciudadana en la Lucha por la Democracia*, págs. 18 - 23.

disposición de ellos los medios necesarios para esa realización. Para la socialdemocracia, la democracia formal no basta; el Estado debe asegurar que todos tengan las condiciones reales que permitan el ejercicio de sus derechos, por lo que democracia significaría también acordar cómo se aseguraría el bienestar para todos.

En la actualidad, el significado etimológico poder (*kratos*) del pueblo (*demos*), no es suficiente para definir la democracia, pues ésta, como afirma Sartori², se "desdobla": por un lado requiere de una *definición prescriptiva*, deontológica, es decir, desde la normatividad y el deber ser, y por otro no se puede ignorar la *definición descriptiva*, desde los hechos, aquella que da cuenta del estado de la democracia en un tiempo y espacio determinados. Siguiendo a este autor, sin la verificación, la prescripción es "irreal", pero también sin el ideal una democracia "no es tal"; ambos planos de la definición de la democracia resultan, entonces, indispensables para hacer referencia a ella. No obstante, un error común resulta ser "cambiar una prescripción por una verificación", confundir, homologar, trasponer la realidad con el discurso -crítica que también se ha hecho al discurso fundacional de la EP.

En la definición mínima de democracia dada por el filósofo italiano Norberto Bobbio, se entiende por régimen democrático "... un conjunto de reglas procesales para la toma de decisiones colectivas en el que está prevista y propiciada la más amplia participación posible de los interesados (...) como forma de gobierno, está caracterizada por un conjunto de reglas (primarias o fundamentales) que establecen *quién* está autorizado para tomar las decisiones colectivas y bajo qué *procedimientos*"³. Bobbio agrega que a esta definición mínima le deben anteceder tres condiciones: 1) para que una decisión tomada por los individuos (uno/a, pocos/as, muchos/as o todos/as) de un grupo pueda ser aceptada como una decisión colectiva es necesario que sea tomada con base en reglas (escritas o consuetudinarias); 2) un régimen democrático se caracteriza por que el poder de decidir colectivamente (derecho, en cuanto autorizado por la ley) se ejerce por un número muy elevado de miembros del grupo, es decir, la mayoría; y 3) para que los llamados a decidir, o a elegir quienes deberán tomar las decisiones colectivas, cuenten con alternativas reales y estén en condiciones de seleccionar entre una u otra; es decir, que a quienes deciden les sean reconocidas los derechos base del Estado de Derecho, como la libertad de expresión o de reunión (constitucionalmente, las garantías individuales).

Por su parte, Sartori afirma que el término democracia siempre ha indicado una entidad política, una forma de Estado y de gobierno, permaneciendo así como la

² SARTORI, Giovanni. ¿Qué es la democracia? p. 4

³ BOBBIO, Norberto. El futuro de la democracia, p. 9; 14 - 15

acepción primaria del término. Sin embargo, hoy también se habla de democracia social y de democracia económica. Veamos a qué hacen referencia ambos conceptos⁴.

La noción de **democracia social** surge con Tocqueville en su obra *Democracia en América*. Al visitar Estados Unidos en 1831, éste percibió la democracia estadounidense como una sociedad caracterizada por una igualdad de condiciones y guiada por un "espíritu igualitario", que reflejaba la ausencia de un pasado feudal, formando una estructura horizontal en contraposición a una vertical-aristocrática. Posteriormente, Bryce (1888) representa a la democracia como *ethos*, como un modo de vivir y convivir; como una condición general de la sociedad. Entonces, en la acepción original del término, *democracia social* revela una sociedad cuyo *ethos* exige a sus propios miembros verse y tratarse socialmente como iguales. Otro significado actual es entenderla como el conjunto de las democracias primarias -pequeñas comunidades y asociaciones voluntarias concretas- que vigorizan y alimentan a la democracia desde la base, a partir de la sociedad civil. Así, la democracia social está en la infraestructura de las microdemocracias, las cuales sirven de base a la "macrodemocracia", a la superestructura política.

La **democracia económica**, si bien en principio puede entenderse como la eliminación de los extremos de pobreza y riqueza y, en consecuencia, la redistribución que persigue el bienestar generalizado - mientras que la democracia política estaría apoyada en la igualdad jurídico-política y la democracia social en la igualdad de status-, es, según Sartori, una *subespecie* de la "democracia industrial". En 1920, esta última fue expuesta como la democracia en el lugar de trabajo y dentro de la organización y gestión del trabajo, de manera que los trabajadores/as instauren microdemocracias haciendo ejercicio del poder. Posteriormente, la democracia industrial se representa como el autogobierno del trabajador en la sede del trabajo -su más avanzada expresión fue la *autogestión* yugoslava-, o como la participación obrera en la conducción de la empresa -como en el caso alemán-. Cabe aclarar que aún cuando el marxismo no despliega una democracia económica, esta descende de la interpretación materialista de la historia⁵.

Ahora bien, podemos afirmar que la democracia política es la *condición necesaria* para que se den la democracia social y/o económica, que a su vez complementan a la primera. "Si no existe democracia en el sistema político, las pequeñas democracias sociales y de fábrica corren el riesgo de ser destruidas o reprimidas" afirma Sartori. Sin reglas de juego claras, sin procedimientos establecidos,

⁴ cfr. SARTORI, G. *Op.cit.* p. 5 - 8

⁵ Otra aclaración pertinente que el mismo Sartori realiza es distinguir a la democracia económica de la teoría económica de la democracia, ya que esta última se basa en conceptos y analogías para interpretar procesos políticos, sin tener influencia marxista alguna.

es mucho más difícil luchar por el *bienestar de todos*, como propugna la socialdemocracia. De ahí que la democracia como tal, sin adjetivos, se entiende como la democracia política.

A nivel "empírico", la discusión sobre los tipos de democracia está básicamente en cuál resulta ser más conveniente, según posturas políticas ideológicas: si presidencial o parlamentaria, representativa o directa, formal o sustancial, liberal o social. Bovero⁵ señala que estos adjetivos de la democracia siempre tienden a presentarse en parejas de opuestos. Sin embargo, a nivel teórico, estamos de acuerdo con Sartori en que la teoría de la democracia (en singular) está dividida únicamente por la discontinuidad que separa la democracia de los antiguos de la democracia de los modernos. Entonces, es posible pensar a la democracia como un "tronco principal", a partir de la cual se expanden muy diversas ramas.

Para Bobbio la democracia resulta de la suma de dos elementos esenciales: el principio "a una cabeza, un voto", en el que se base el sufragio universal y la regla de la mayoría, en la que cada individuo debe contar por uno y ninguno debe contar menos que otro. Las reglas de la democracia prescriben la distribución lo más equitativa posible del poder político.

Esta breve revisión de conceptos no resulta inútil si, partiendo de la claridad que éstos aportan para identificar las condiciones de la vida política de un país, definimos descriptivamente - usando las palabras de Sartori - la democracia en el mismo. En seguida intentamos realizar un ejercicio tal para el caso de México.

3.1.2 La democracia en México

Para tener una idea de las transformaciones que el sistema político contemporáneo ha tenido en México, resulta necesario acercarse a la situación que imperó en los primeros gobiernos durante el México post-revolucionario. González Casanova, haciendo un amplio diagnóstico sobre el estado de la democracia en México, escribe en 1967:

"El análisis de todas las instituciones implantadas en México revela que hay un partido preponderante, dependiente y auxiliar del propio gobierno. Desde 1929 en que se funda el partido del gobierno, este no ha perdido nunca una elección presidencial, de gobernador o de senador; los partidos de oposición no sólo han carecido de la fuerza real e institucional necesaria para ganar uno solo de esos puestos, sino también para obligar a que sean reconocidos sus triunfos; todos los datos indican la ausencia de un *sistema de partidos*. El sindicalismo se encuentra en condiciones semejantes de dependencia, incorporado en dos terceras partes en la Confederación de Trabajadores

⁵ El autor realiza una exposición amplia sobre estos temas en BOVERO, Michelangelo. Los adjetivos de la democracia, págs. 9-36.

Mexicanos. En el Poder Legislativo, la Cámara de Diputados y la de Senadores están integradas exclusivamente por representantes del Partido Revolucionario Institucional (PRI); los proyectos de ley enviados por el Ejecutivo al Congreso de la Unión son aprobados por unanimidad mayor al 95%.

"Los estados son controlados por la federación, en tanto en el terreno financiero cuentan con una hacienda muy débil en comparación a la federal, y en tanto los gobernadores pueden ser depuestos fácilmente a iniciativa del gobierno federal. Aún cuando el gobierno local es reconocido como pilar de la vida democrática en la Constitución, la estructura del poder local y la actividad política no reflejan la existencia de municipios libres, pues estos son controlados por los estados y la federación.

"En síntesis, las condiciones de los partidos, el sufragio, las elecciones, la 'soberanía de estados federales', y en general en todo el aparato de la democracia tradicional operan en tal forma que las decisiones políticas nada o poco tienen que ver con los modelos teóricos de 'lucha de partidos para el cambio del poder'; no se dá el modelo de los 'tres poderes', o sistema de los 'contrapesos y balanzas', o el gobierno local de los vecinos electores (como plantean Montesquieu o Madison), sino una concentración del poder: a) en el gobierno; b) en el gobierno del centro; c) en el ejecutivo, y d) en el presidente. Sólo la Suprema Corte de Justicia, en casos particulares, y en defensa de intereses particulares y derechos cívicos resulta una excepción. Surge la imagen de un régimen presidencialista, que tiene sus límites sólo en el terreno internacional.

"Los verdaderos factores del poder en México -como en muchos países latinoamericanos- han sido y en ocasiones siguen siendo: a) los caudillos y caciques regionales y locales; b) el ejército; c) el clero; d) los latifundistas y los empresarios nacionales y extranjeros. Todas estas instituciones han influido directamente en la decisión gubernamental, no obstante que su acción como instituciones políticas era ajena a la teoría euroamericana de la democracia. Más aún, México está ubicado en la zona de influencia de la economía y el Estado norteamericanos, a cuyo favor opera el factor de dominio"⁶.

El Estado aparece como el más grande empresario del país, lo que aunado a la concentración del poder en un régimen presidencialista, ha funcionado como factor de estabilidad y desarrollo, como posibilidad de concentrar recursos escasos para una utilización mínimamente racional en un régimen capitalista dependiente, de estabilidad política en un país amenazado de intervención por las grandes empresas y potencias, así como posibilidad de salir al terreno mundial conjuntando fuerzas nacionales. De ahí que hubiera sido insensato tratar de ajustar la realidad nacional a la teoría clásica de la

⁶ cfr. GONZÁLEZ Casanova, Pablo. La democracia en México. p. 23 - 46

democracia. Pero lo que ha resultado relativamente funcional al desarrollo, puede ser igualmente adverso para otras metas nacionales⁷.

"Frente al México organizado del gobierno -con su sistema presidencialista, su partido, sus uniones de trabajadores,- y frente a los factores de poder también organizados - ejército, la Iglesia, los empresarios-, hay un México que no está organizado políticamente, civicamente desarmado, para el que las instituciones y las leyes no son un instrumento que ellos manipulen, con el que ellos presionen; un México para el que la organización es un elemento ajeno. Los partidos políticos no están organizados, controlados por ciudadanos (sino por políticos); sólo muy pocos tienen acceso a ellos como instrumentos de lucha cívica. En México, a diferencia del resto del mundo, los partidos políticos además de no contar con las características ni las dimensiones de organizaciones ciudadanas, los ciudadanos del campo, en su mayoría analfabeta, son marginales al voto.

"La inconformidad no aparece ni cívica ni permanentemente. Todo un México desorganizado, no informado, está quieto, silencioso; es un México sin ciudadanos en el sentido genuino de la palabra. No son ciudadanos los que tienen más carencias económicas, sociales y culturales, que no tienen organizaciones; las demandas populares del México marginal sobreviven bajo formas tradicionales de súplica y petición a los grupos de dirigentes del 'México participante'. Esta cultura paternalista y providencialista tiene un efecto educativo: las masas aprenden que para resolver sus problemas el mejor camino es recurrir a los intermediarios o amigos del gobierno, pues los partidos de oposición resuelven los problemas de los políticos de oposición.

"Actuar políticamente cuando se pertenece al México marginal parece un 'pecado de soberbia', como atentado contra el principio de autoridad o intento de rebeldía; no se conciben con claridad organizaciones de base ni protestas políticas. No sólo los gobernantes sino los gobernados miran como delincuente el acto de organizarse y protestar, de exigir. Si estos actos se dan, el gobernante ve la necesidad de detenerlos mediante la manipulación política, incluida la violencia. La protesta y la organización son el camino tradicional de la cárcel, el éxodo e incluso, la muerte. Por eso lo más ajeno al elemental sentido de supervivencia de la población marginada es pensar en tener un líder propio, en organizarse, en votar.

"Como en toda sociedad civil, hay un pacto político. La Constitución, el derecho, las organizaciones, los partidos, el voto, pertenecen al México participante. El México marginal exige que no se le toque por amigos, y menos aún por los enemigos del gobierno; que se le deje como está, sin organizaciones, sin derechos públicos efectivos, en actitud silenciosa y suplicante, sin intermediarios efectivos que presionen

⁷ cfr. ibidem, p. 85 - 88

permanentemente por la solución de sus problemas. El político no los ve como sujetos políticos; todo lo que hace en su favor es un acto generoso, moralmente satisfactorio, que nada tiene que ver con la obligación de un servidor público ante sus exigentes conciudadanos. Y México, una gran parte de México, sigue desorganizado y calmado"⁸.

Sin embargo, una parte de ese "México participante", del que habla González Casanova, se expresa por lo menos desde fines de los años cincuenta, cuando se suscitan las primeras manifestaciones del descontento obrero: en 1958-59 tanto los ferrocarrileros como los maestros expresaron el malestar de los trabajadores, y en 1965-66 fueron los trabajadores de la salud quienes activamente manifestaron el descontento⁹. Las movilizaciones fueron reprimidas en la mayoría de los casos. En 1967, tras la matanza de Atoyac, Lucio Cabañas se fue a las guerrillas del sur. Aún cuando la participación obrera fue no tan numerosa en el movimiento estudiantil de 1968, ese hito histórico representó un elemento fundamental para el coalicionar el poder obrero.

El movimiento estudiantil que va del 22 de julio al 5 de diciembre de 1968 cuestionó de manera general el proceder cotidiano del Estado frente a la sociedad. Fue un momento histórico en el que se expresaron públicamente las principales contradicciones sociales y políticas del país. Planteó, entre otras cuestiones el problema de una verdadera democracia representativa a nivel nacional. El mismo movimiento percibió que debía abandonar su condición de estudiantil para convertirse en político, en auténticamente estudiantil-popular, y que ésta era la condición necesaria para superar sus límites más graves, su aislamiento y su ausencia de perspectivas nacionales con base en la participación de las clases productoras¹⁰. Mientras el impacto que tuvo el movimiento fue en ascenso, sus preocupaciones centrales se orientaron hacia la modificación de la vida política del país, hacia la opinión pública, a la vinculación con el pueblo, al cuestionamiento de las principales instituciones oficiales cómplices de la represión política, mediante un método de información, discusión y decisión democrática que permitía proponer una línea de acción única¹¹. Terminó en una masacre que los cálculos oficiales se empeñaron en negar mientras los periodistas nacionales e internacionales registraron varios cientos de muertos.

La trascendencia del Movimiento Estudiantil de 1968 va más allá de los límites académicos: enarbola el ascenso del movimiento popular, funge como parteaguas en las formas de expresión social, del esfuerzo por forjar un país democrático y permite la

⁸ *cfr. ibidem*, p. 144 - 160

⁹ POZAS, Ricardo y LOYO, Aurora. "La crisis política de 1958". En: Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales. p. 77

¹⁰ FLORES Olea, Víctor. "México un desafío al sistema". s/f

¹¹ REYGADAS Robles-Gil, Rafael. *Universidad, autogestión y modernidad*, p. 27

incorporación de muchos militantes al trabajo político en el seno de las organizaciones populares. Este hecho, junto con la agudización de la crisis económica a nivel nacional alentó el surgimiento de organizaciones regionales, como el Comité de Defensa Popular (CDP) de Chihuahua, el Frente Popular de Zacatecas (FPZ), el Frente Popular "Tierra y Libertad", de Monterrey, la Coalición Obrera Campesina Estudiantil del Istmo (COCEI), en Oaxaca, la Unión de comuneros "Emiliano Zapata" (UCEZ), el Movimiento Revolucionario del Pueblo (MRP) o la Unión de Colonias Populares (UCP), por nombrar sólo algunas¹².

En este sucinto recorrido histórico del estado de la democracia en el México post-revolucionario hasta fines de la década de los años sesenta, podemos identificar claramente las características del sistema político autoritario que imperó en este largo periodo el cual, con una serie de luchas y con sus altos costos, poco a poco ha venido desarticulándose en los últimos periodos sexenales. Este último fenómeno, atribuible tanto a las contradicciones internas del sistema, así como al empuje de las fuerzas democratizadoras y a las presiones económicas del contexto internacional, resulta evidente en la coyuntura política actual. Sin embargo, para comprender el presente y ubicar la relevancia y el impacto de una propuesta de Educación Ciudadana, hay que reflexionar sobre las condiciones históricas que privaban en nuestro país.

Y es en el momento de abordar el surgimiento de las organizaciones independientes en México cuando resulta oportuno retomar la discusión sobre la EP.

3.1.3 EP, organización popular y movimiento popular

Como fue expuesto anteriormente*, la razón de ser y el objetivo de la EP parte de las organizaciones y movimientos populares, ya sea tanto en su conformación como en el apoyo a sus procesos de crecimiento.

En el discurso *fundacional* de la Educación popular, aparece como debate si la ésta es un impulso a la organización popular o viceversa, si los procesos educativos surgen a partir de la creación de la organización de un grupo popular. Lo que definitivamente puede observarse es que se concibe a la EP como una alternativa que pretende contribuir a la transformación de la realidad social, política y económica de un pueblo mediante la organización, por lo que una de sus tareas es impulsar las acciones organizadas por los grupos con los que se trabaja. Recurriendo a Freire, éste llegó a definir "la organización de las masas populares en clases" como el proceso a través del cual el liderazgo revolucionario, a quienes, como a las masas, se les ha prohibido decir su palabra, instauran el aprendizaje de la pronunciación del mundo¹³.

¹² *cf.* EQUIPO PUEBLO. "Movimiento Popular en México". En *Christus*, No. 547, Agosto de 1961, p. 18

* *vid. supra*, apartado 2.2.4

¹³ En su clásico *Pedagogía del Oprimido*, p.231

Según hemos visto, en México - al igual que en el resto de América Latina, por lo menos- los sectores populares fueron creando organizaciones como estrategias de defensa en la perspectiva de un cambio justo de la sociedad. Así, por ejemplo, cuando los campesinos emprenden acciones por la recuperación de la tierra, o los obreros exigen mejoras salariales y en los barrios marginales reclaman soluciones a sus problemas inmediatos (drenaje, electricidad, etc.) ven la necesidad de organizarse para que la acción sea colectiva y eficaz. Es decir, la organización popular posibilita sumar voluntades para responder consciente y colectivamente a la dominación¹⁴.

Como ya afirmábamos, la razón de ser de la EP está al servicio de las necesidades de las organizaciones populares, por lo que, partiendo de sus preocupaciones se emprenden acciones de formación, capacitación y educación en general. Donde no existe un grupo o comunidad en una zona o barrio popular -sea rural o urbano-, pero existe la iniciativa en algunos de sus integrantes por transformar sus condiciones materiales o sociales de vida para alcanzar una sociedad más justa, la primera tarea de la EP es fomentar y consolidar la organización del grupo, a través del conocimiento crítico y analítico de la realidad social. La EP aparece así como un instrumento de los sectores populares que permite desarrollar sus potencialidades ideológicas, culturales y políticas.

Los movimientos sociales generan principalmente contramodelos de sociedad; su proyecto es otra sociedad. Según A. Touraine¹⁵, apunta que se combinan en ellos tres principios: de identidad (quiénes son), de oposición (definición del adversario) y de totalidad (definición de opciones de sentido, constitución de un campo de historicidad). Ellos enfrentan problemas que conciernen al conjunto de la sociedad, lo que los distingue de un grupo de presión cuyos problemas son particulares o corporativos. Ya que la alienación es una pérdida de identidad¹⁶, una reducción a las funciones, necesidades y relaciones determinadas por los grupos dominantes, el papel de los movimientos sociales -movimiento obrero, campesino, juvenil, etc.- es el de la recuperación de la identidad.

Como un momento o instancia diferenciada, hablamos de *movimientos sociales* para señalar la acción organizada y programada de grupos -sectores clasistas, asociaciones funcionales- en torno a intereses particulares y/o generales, que reivindican sus puntos de vista frente al conjunto de la sociedad y el Estado. Es un conjunto por lo general complejo, heterogéneo e incluso disperso de organizaciones sociales, actores, sujetos colectivos de todo orden, acciones y conductas sociales,

¹⁴ *cf.* CELADEC. *op.cit.*, p. 24-25

¹⁵ Citado en: FALETTO, Enzo. "Notas sobre estilos alternativos de desarrollo. Política y movimientos sociales". En: Gajardo, Marcela (comp.) *Teoría y Práctica de la Educación Popular*. p. 66

¹⁶ *ibidem*, p. 54

discursos, programas e ideologías que buscan ser representados continuamente mediante movilizaciones de opinión, de fuerzas para lograr una modificación de las conductas en la sociedad, o que el Estado cambie las políticas públicas o leyes que expresan esas conductas¹⁷. A diferencia de los movimientos sociales, se hace referencia a un *movimiento popular* cuando se designa al conjunto de organizaciones políticas, tendencias, corrientes coordinadoras, frentes y partidos políticos que la clase trabajadora ha ido formando para defenderse frente a la burguesía y su Estado; el movimiento popular esboza y plantea un proyecto político alternativo, antagónico al que le ha impuesto la clase dominante¹⁸. Es decir, la diferencia entre ambos tipos de movimientos -lo cual no ocurre de manera tajante en la práctica-, resulta ser el carácter amplio del primero mientras que en el caso de los movimientos populares su intencionalidad es netamente clasista.

En este sentido, el aporte de la EP ha sido construir vínculos de solidaridad entre el conjunto de sectores de la sociedad que puede compartir un proyecto nacional popular, potenciando la capacidad hegemónica de los sectores populares y articulándolos en un movimiento popular. La EP se orienta, entonces, a generar lugares de encuentro y a estimular la construcción de organizaciones y lazos permanentes entre las diferentes capas del pueblo, para así ir constituyendo los sujetos colectivos concretos que desarrollen esa lucha por el poder¹⁹. Los principales modelos organizativos que la EP ha promovido y a los que ha dirigido sus acciones de capacitación -lo cual no significa que dependan exclusivamente de procesos de EP para su gestación-, a pesar de su gran variedad, se pueden tipificar en seis grandes casos: el comité promotor, el grupo de base, la organización social local o zonal, la coordinadora o frente, la unión regional y el partido²⁰.

Hasta el momento, en el presente trabajo se ha hablado de la concepción pedagógica de la EP y del contexto político en el que se desarrolló inicialmente. Sin embargo, ¿cuáles son las instancias institucionales responsables de éstos proyectos? La intención del siguiente apartado es dar respuesta a este cuestionamiento.

3.1.4 El Freire de la «tercera época»: de la apoliticidad al culto de vanguardias

Esta es la etapa militante de Freire, a través de sus experiencias en Guinea-Bissau, donde las vanguardias de los partidos consiguen la independencia de Portugal.

Afirmaba Freire "Antes de interesarme por la campaña de alfabetización de Guinea-Bissau, yo me sentía profundamente interesado por las luchas de liberación

¹⁷ BENGÓA, José. *La educación para los movimientos sociales*. En: Schmetkes, Sylvia, y Mingo, Araceli (comp.) *Lecturas sobre Educación de Adultos en América Latina*, p. 225

¹⁸ EQUIPO PUEBLO, *idem*.

¹⁹ *cf.* CENTRO DE ESTUDIOS ECUMÉNICOS, *op.cit.*, p. 20

²⁰ SEDEPAC *et al.* *Escuela de Promotores Urbanos*, p. 85

con los pueblos de África en general. Con una gran curiosidad, y una aún mayor alegría, seguí las luchas de liberación de Mozambique, Angola, Cabo Verde, Santo Tomé y Príncipe y Guinea-Bissau, teniendo presente la diferente naturaleza de las mismas. Estas diferencias estaban obviamente condicionadas por los diferentes contextos histórico-geográficos (...) Fueron precisamente estos lazos culturales, políticos y afectivos con África, los que alimentaron mi interés por la campaña de alfabetización de Guinea-Bissau. Como habitante del nordeste brasileño, yo me sentía de algún modo vinculado culturalmente a África, en especial a aquellos países que, como Brasil, habían tenido la desgracia de ser colonizados por Portugal²¹.

Sin embargo, no deja de existir un carácter ambivalente en la relación vanguardia-masa: lo que se impone no es la transmisión al pueblo de un conocimiento previamente elaborado, cuyo proceso implicaría el desconocimiento de lo que para el pueblo es sabido y de lo que el pueblo sabe, sino una devolución que se le hace al pueblo, en forma organizada, de aquello que él ofrece en forma desorganizada²². "Un educador que no se identifica con los objetivos de nuestro movimiento, que no está de acuerdo con la lucha por la construcción de una sociedad socialista, no sirve". Metodológicamente, en esta etapa Freire programa la introducción de temáticas por parte del educador, es decir, alienta cierto grado de iniciativa.

En 1985 Freire visita México, concretamente al INEA y participa en un seminario en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. En este último evento se cuestiona en la discusión sobre el uso distorsionado de sus planteamientos pedagógicos. Freire opina al respecto: "en los años setenta estaba muy preocupado por el uso de la palabra concientización, y era una cosa increíble: donde quiera que llegaba encontraba esta palabra asociada a mi proyecto que era, en gran parte, objetivamente reaccionario, no importa que a veces subjetivamente fuera ingenuo y a veces astuto (...) En escritos o entrevistas intenté entonces clarificar, determinar, los puntos más ingenuos y oscuros de mis trabajos anteriores que posibilitaban usos reaccionarios de mi pensamiento. [Porque he sido] mal comprendido preponderantemente por la derecha y por los liberales también, y a veces por algunos representantes de izquierda²³".

En este periodo no aparecen textos monográficos de la envergadura de sus clásicos, sino artículos, conferencias, presentaciones en congresos y seminarios como

²¹ FREIRE, Paulo, MACEDO, Donald. Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad. pág. 107.

²² cfr. MARIÑO Solano, Germán. "Freire: entre el mito y el hito. Anotaciones para una lectura de la evolución de sus planteamientos pedagógicos". En: Aportes 43, págs. 27 - 30. Se hace referencia a citas de Freire en su texto Cartas a Guinea - Bissau.

²³ ESCOBAR, Miguel, GUEVARA Niebla, Gilberto (coordinadores.) La crítica de la pedagogía domesticante. Un diálogo con Paulo Freire. Memoria de un seminario sobre Sociedad y Educación, págs. 13 - 14

exponente de lo antes señalado. Pero el dato más significativo es la aparición de «libros hablados», libros de entrevistas mutuas o colectivas en las que el entrevistador queda involucrado en lo que resulta un diálogo más que una entrevista, de manera coherente con su forma de considerar el diálogo²⁴.

La educación nueva, que en verdad debe ser entendida como una educación en proceso de permanente renovación, no se crea en su totalidad ni bien llega la revolución al poder. Comienza, en algunas de sus dimensiones, mucho antes: en la movilización y en la organización populares para la lucha. Hay en todo ese proceso político un trabajo pedagógico casi invisible altamente importante. Trabajo que será aprovechado en la transición cuando se comience el esfuerzo de sistematización de la educación nueva.

La pedagogía es, por consiguiente, diálogo y conflicto, pues debe situarse en la meta de una educación revolucionaria que tiene que ver con la palabra escrita y la hablada. También, sin duda, tiene que ver con la lucha. Ella no puede lograrse por el poder que silencia, sino solamente dentro de los movimientos sociales populares, dentro de los sindicatos, dentro de los partidos populares no populistas. Y a través de educadores que hagan su conversación, su suicidio de clase, pedagogos tránsfugas²⁵.

3.2 El Sector No-Gubernamental y la Educación Popular en México

Las primeras ONGs que desarrollaron procesos educativos populares surgieron en América Latina, al inicio de la segunda mitad del presente siglo, con la finalidad de impulsar los proyectos de desarrollo de la comunidad²⁶, referidos en el capítulo anterior. Las ONGs se integraron a partir de la iniciativa de profesionistas y técnicos que tomaron una postura crítica ante la pobreza; inicialmente sus acciones se emprendieron como labores supletorias de aquellas que correspondían al Estado para mejorar las condiciones de vida y trabajo de los sectores populares.

El concepto "organización no gubernamental" (ONG) nace en la Organización de las Naciones Unidas, en los años de posguerra, para catalogar a un grupo especial de participantes que no tenían representación oficial de sus países de origen, pero actuaban en algún organismo de ese espacio de concertación internacional²⁷, facilitando la ubicación de un amplio espectro.

La conceptualización de lo que se conoce como ONGs ha evolucionado tanto en el contexto internacional como en nuestro país a partir de entonces. Algunas de las

²⁴ MONCLÚS, Antonio. Pedagogía de la contradicción. Paulo Freire. Nuevos planteamientos en educación de adultos, pág. 127

²⁵ ibidem, pág. 142 - 143

²⁶ CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS, A.C. "Los Organismos No-Gubernamentales de Promoción de procesos de Educación Popular en América Latina. Propuesta de reflexión". p. 2

²⁷ FORO DE APOYO MUTUO. Organismos No-Gubernamentales, p. 3

denominaciones que estas instituciones de desarrollo y promoción social han recibido son²⁸: Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo (Schmelkes, 1990), Organizaciones Autónomas de Promoción Social y Desarrollo (Lópezllera, 1988), Organizaciones Civiles de Promoción del Desarrollo (Reygadas, 1995) o comprendidas dentro del actualmente denominado *Tercer Sector*, conformado por organizaciones e iniciativas privadas destinadas a producción de bienes y servicios públicos sin fines de lucro, a diferencia del Estado y el mercado (primer y segundo sectores respectivamente).

En cada caso, se conceptualiza de diferente manera el papel que estas organizaciones han desarrollado, intentando indicar de manera más precisa su identidad más allá del término negativo "no gubernamental". Sin embargo, ya que la forma más común de designarlas sigue siendo ONGs, en el presente trabajo haremos uso de este término para designar a aquellas instituciones privadas, sin fines de lucro, en su mayoría legalmente constituidas, más bien pequeñas y que dependen de fuentes de financiamiento interno y externo, (ya que debido a los servicios que proporcionan, generalmente no es posible su reproducción económica) dedicadas al combate a la pobreza en todos los órdenes y al diseño de propuestas para el desarrollo, la democratización del Estado, la defensa de los derechos humanos y civiles, promoviendo la organización y participación como forma de trabajo con los sectores de la sociedad más excluidos o desprotegidos desde el punto de vista étnico, económico, político, social, de discapacidad física o género²⁹.

Sus objetivos y la calidad de vínculos con los destinatarios los ha mantenido estrechamente relacionados con movimientos y organizaciones sociales bajo un enfoque profesional, orientando su acción a partir de proyectos que ejecutan equipos de trabajo, bajo una vocación de servicio y el imperativo ético de buscar una sociedad más equitativa para el desarrollo pleno de las potencialidades humanas, la calidad de vida, la justicia social y la paz.

La mayoría de las ONGs trabaja bajo los principios y la metodología de la Educación Popular. Aún cuando las prácticas de EP que hemos abordado previamente no se circunscriben únicamente al ámbito de las ONGs, a lo largo de las últimas tres décadas se han constituido en una de las principales fuerzas promotoras y articuladoras de proyectos, prácticas y eventos de Educación Popular.

Ya que la Educación Ciudadana, y específicamente, el caso que nos ocupa en el presente trabajo, se ubica dentro del ámbito No-Gubernamental, abordamos a continuación las generalidades de este campo institucional.

²⁸ *cfr. ibidem*, págs. 4-27

²⁹ *cfr. ibidem*, págs. 28-29

3.2.1 Surgimiento histórico de las Organizaciones No-Gubernamentales (ONGs)

Como ya hemos referido anteriormente, en el campo y en los cinturones de miseria de las ciudades en expansión existieron diversas experiencias encaminadas al desarrollo, la educación, la organización de grupos campesinos o de colonos pobres; espacios de participación alternativa en la búsqueda de soluciones a sus múltiples carencias³⁰. A partir de los aprendizajes de su propia experiencia en el trabajo con estos grupos, las acciones se reorientaron al desarrollo de procesos de concientización política, apoyando las necesidades e intereses de los movimientos populares. En consecuencia, durante los años sesenta y setenta surgen cada vez más y más en América Latina estas organizaciones con un objetivo explícito de compromiso para el cambio social, época en que el Estado comienza a restringir el gasto público y a reducir el financiamiento de las políticas de bienestar social.

En Europa y en los países latinoamericanos que dieron asilo a los refugiados de las dictaduras militares del Cono Sur durante la década de los setenta, la interacción entre los exiliados y la sociedad local contribuyó a la formación de numerosas ONGs. El debate interno en la iglesia católica -incluyendo el desarrollo de la teología de la liberación- puso el tema de los derechos humanos en la agenda de las religiones organizadas, lo que propició la creación y desarrollo de numerosas ONGs de inspiración cristiana, especialmente en los países del Tercer Mundo³¹.

Las ONGs en México se iniciaron inspirados en la doctrina social de la Iglesia Católica, a través del Secretariado Social Mexicano, en el Distrito Federal y en ciudades como Mérida, León, Monterrey y otras. Estos primeros centros estuvieron estrechamente ligados a la formación de grupos populares como organismos intermedios entre capital y trabajo, entre gobierno y partidos, autogestivos y autogobernados, en una perspectiva de desarrollar vínculos de solidaridad y apoyo entre sí³². Algunas de las primeras ONGs que surgen son el Instituto Mexicano de Desarrollo (IMDEC), Promoción del Desarrollo Popular (PDP) o el Centro Operacional de Vivienda y Poblamiento (COPEVI).

Según Schmelkes³³, podemos distinguir al menos tres orígenes distintos de las ONGs: a) la preocupación por trascender las acciones de corte meramente asistencial e inmediatesta que había caracterizado la actuación de grupos altruistas de la sociedad civil en el pasado. Influidas por las corrientes de transformación social en boga, atraviesan por diversas etapas y van a la vez modificando las ideas iniciales sobre

³⁰ FORO DE APOYO MUTUO. *op.cit.*, p. 31

³¹ ARMEDARES, Pedro Enrique. "El año de las ONG's". p.2.

³² REYGADAS Robles-Gil, Rafael. "Breve Reseña histórica de las ONGs en México". Mimeo, p. 1

³³ SCHMELKES, Sylvia. "Los nuevos ámbitos de la Filantropía: promoción social y formación cívica". p. 3

desarrollo de la comunidad, promoción social, desarrollo integral y educación popular; b) la necesidad de hacer frente a situaciones de emergencia; éstas adquieren institucionalidad y estabilidad para hacer frente a estas causas de fondo que los desastres hacen emerger; y c) la necesidad urgente de suplir aquello que el gobierno debe hacer y no cumple. En éstos casos, el proceso que siguen estas organizaciones es el reconocimiento de una manera "distinta" de promover el desarrollo, por lo que, aún cuando los gobiernos asuman o retomen la función antes anulada, las organizaciones siguen cumpliendo con su trabajo.

3.2.2 Identidad de las ONGs dedicadas a la EP en México

Comprender cabalmente la concepción del trabajo que realizan las ONGs en América Latina y México nos remite a hablar de las dos vertientes que, al menos en México, han tenido los proyectos e instituciones dedicadas al bienestar social: la asistencia y la promoción.

El término *asistencia* está referido a la acción de ayudar, apoyar, favorecer o contar con la presencia de alguien. Muy a menudo, ha sido utilizado como sinónimo de caridad cristiana, como ayuda directa a necesidades inmediatas a los pobres³⁴. Históricamente, ha estado asociado a prácticas caritativas, aquellas principalmente tuteladas por la Iglesia Católica desde la época de la Colonia o actividades filantrópicas. En México, el periodo de desarrollo estabilizador (1934-1981), que conformó un estado de bienestar, es cancelado por la instauración de la política neoliberal durante el gobierno de Miguel de la Madrid a partir de 1982, en el que, bajo la presión de la deuda externa, reduce el gasto público destinada a la asistencia y seguridad social. De ahí que a partir de esta época se incrementa la formación de Instituciones de Asistencia Privada (IAPs).

Por su parte, la *promoción* se refiere a "iniciar o adelantar algo procurando su logro, o elevar una persona a una dignidad o empleo superior al que tenía". Bastante menos documentada que la tradición anterior, esta noción hace alusión al quehacer de los educadores sociales frente a los sectores populares, a fin de que las relaciones entabladas entre ambos los conduzcan a transformarse mutuamente en sujetos activos de sus propios procesos, aportando no sólo alternativas a las demandas vividas, sino elementos que generen capacidad teórica y metodológica para que los sujetos de la educación puedan gestar sus propios proyectos en la perspectiva de una solución justa y de fondo a las causas de la situación que viven³⁵.

³⁴ cfr. REYGADAS Robles-Gil, Rafael. *Abriendo Veredas: las iniciativas sociales de las redes de organizaciones civiles de promoción del desarrollo (1988-1994)*. Proyecto de Doctorado en Historia, Universidad Iberoamericana, p. 31.

³⁵ cfr. *ibidem*, p. 40-41

Inscritas dentro de esta segunda vertiente, los principios fundamentales de la educación popular (EP) se involucran en el trabajo desempeñado por las ONGs, como ya mencionábamos, consolidando un movimiento educativo popular institucional que brinda apoyo a los sectores empobrecidos con el objeto de favorecer procesos de cambio, a través de estrategias de desarrollo micro-regional en los ámbitos de la salud, educación, la defensa de los derechos humanos, la vivienda o el abasto, entre otros³⁶.

3.2.3 Formas de organización y trabajo

En la actualidad, las ONGs mexicanas tienen presencia en prácticamente todos los ámbitos sociales. Los sectores con los que se trabaja son principalmente mujeres, campesinos, indígenas, niños, jóvenes, personas con discapacidad, personas de la tercera edad y -en la década de los ochenta- los refugiados. Las temáticas que han trabajado son comunicación, derechos humanos, salud, educación popular, medio ambiente, desarrollo sustentable, género, vivienda y hábitat³⁷.

El planteamiento de objetivos de los proyectos de las ONGs supone un proceso dinámico de construcción constante entre los destinatarios y el equipo promotor; contrario al desarrollo de programas asistenciales, las demandas surgidas de la población deben involucrarse por medio de consultas o diagnósticos participativos. El impulso de proyectos de formación constituye el eje central de la promoción de proyectos de EP en las ONGs.

El plan de acción y los programas de trabajo contienen la estrategia a seguir para lograr que los objetivos planteados se alcancen, a la vez que las acciones desarrolladas dejen en la conciencia de los destinatarios la racionalidad con que éstas deben llevarse a cabo. El trabajo promocional de las ONGs en América Latina se fundamenta en una concepción opuesta a las formas de educación convencionales que pretenden desconocer la problemática estructural que afecta las relaciones sociales y mantienen nexos de dependencia de los grupos marginados del saber con los grupos hegemónicos, es decir, el enfoque integracionista*. El impulso a procesos de educación concientizadora, liberadora y popular es uno de los objetivos básicos de las ONGs, que procuran apoyarse en una metodología acorde³⁸. La organización interna de las ONGs exige la instrumentación de procesos de gestión democrática en la planeación, ejecución, evaluación y sistematización de las acciones emprendidas con los sectores populares, siguiendo la tradición de la EP.

³⁶ cfr. CEE *op.cit.*, p. 4.

³⁷ cfr. FAM, *op.cit.*, p. 34-41

* *vid supra*, apartado 2.2.3

³⁸ CEE, *op.cit.*, p. 4-7.

La relación de las ONGs con el Estado depende en gran medida del momento histórico y de las tensiones políticas locales o regionales. Esta va desde casos de cooperación como en las actuales luchas por la generación de políticas públicas desde la sociedad civil, hasta el asedio y la cooptación a los promotores por parte del Estado, o la desconfianza de las ONGs ante la relación de subordinación ideológico-política y administrativa que el mismo Estado muchas veces intenta establecer, así como el rechazo de las primeras a la burocratización oficial. Sin ser una relación sencilla, a través de los años se han ido madurando en ella, y actualmente puede verse un cambio de actitud entre ambas instancias. Otro reto para la autonomía de las ONGs ha sido la relación establecida con los partidos políticos, ya que en muchas ocasiones, al vincularse con o constituir organizaciones populares, se topan con los partidos políticos, los cuales muchas veces intentan cooptarlas para incrementar sus bases sociales, haciéndoles perder su identidad. Sin embargo, durante los últimos años, las ONGs han tenido mayor capacidad de incidencia para avanzar en la democratización política de México.

La mayoría de los recursos financieros de las ONGs provienen de donativos de dos fuentes: las externas, formadas por fundaciones o agencias de cooperación de los países desarrollados, así como de organismos multilaterales (vinculados a la ONU y OEA, principalmente); las fuentes internas son fundaciones o donantes mexicanos y el mismo gobierno. Aún cuando se rinden informes sobre la utilización de los fondos, muchas veces la autonomía de las ONGs pasa por momentos de riesgo. Sin embargo, ya que las ONGs tienen una función mediadora, el alcance de los recursos destinados a la población necesitada potencialmente puede maximizarse a nivel local³⁹.

Si bien las ONGs tienen limitaciones como su impacto cuantitativamente reducido, dos de sus más grandes alcances han sido fortalecer las instituciones que conforman la base de la sociedad civil mediante el aumento de su capacidad de respuesta a los problemas sociales, a través de organizaciones comunitarias, independientes del Estado, así como contribuir al desarrollo de una nueva concepción y práctica de democracia.

Habiendo expuesto de manera relativamente amplia las bases institucionales de la EP, en un segundo momento esbozaremos en el siguiente apartado el estado de la democracia en México a partir de 1968, según el recorte hecho.

³⁹ *cf.* FAM. *op.cit.*, p. 63

3.3 Sociedad civil, ONGs y lucha por la democracia en México

3.3.1 Partidos políticos, elecciones y sociedad civil en México (1969 - 1993)

Como ya expusimos previamente, a partir del movimiento estudiantil-popular de 1968, el Estado mexicano perdió su hegemonía ideológica a un grado sin precedente: se dio un punto de ruptura en la evolución ideológica del país, erosionando los mitos del Estado conciliador y árbitro. La represión que culminó en Tlatelolco acentuó los enfrentamientos políticos e ideológicos.

En las elecciones a la presidencia de 1970, si bien el PRI obtuvo el 83% de los votos válidos, sólo logró el 48% del electorado probable. El abstencionismo, la anulación de votos o el voto por la oposición revelaron una crisis político-ideológica que se acentúa en 1971, en que se presenta una crisis económica: disminuyen los salarios reales, aumenta el subempleo y el desempleo; a una política inflacionaria sucede otra deflacionista, comprometida con el Fondo Monetario Internacional (FMI), ambas bajo el endeudamiento externo, inflación y congelación de salarios. El gobierno del presidente Echeverría (1970-76) intentó un modelo neopopulista tratando de recuperar la hegemonía ideológica perdida, acabando con los movimientos guerrilleros, satisfaciendo las demandas diferidas de las clases medias y manteniendo los niveles de ingreso de los trabajadores. En el terreno de los partidos políticos y la lucha electoral, buscó solucionar dos problemas: atraer a la juventud a la lucha electoral y partidaria, y mantener al PRI en el centro de la escena política, lo que sumado a la publicidad electoral permitieron corregir las tendencias a la abstención previas⁴⁰.

En 1976, al no presentar candidato el Partido Acción Nacional (PAN) y abstenerse el Partido Popular Socialista (PPS) y el Partido Auténtico de la Revolución Mexicana (PARM) de presentar candidato a la presidencia apoyando al candidato del PRI, el sistema electoral dejó de plantear la elección del presidente: este hecho fue una mera *consagración*; las diferencias sólo se expresaron en las elecciones de senadores y diputados⁴¹. El gobierno de José López Portillo acabó con la retórica populista, los alineamientos internacionales al lado del Tercer Mundo y cedió a las presiones del liberalismo económico, y aumentando su peso frente a los grupos empresariales a través de una mayor explotación y venta del petróleo. En el campo político electoral, impulsó una reforma al sistema de partidos, en la que el Partido Comunista Mexicano (PCM), el Partido Socialista de los Trabajadores (PST) y el Partido Demócrata Mexicano (PDM), pudieron entrar en la lucha electoral ante el cambio de requerimientos legales para el registro de partidos nacionales. Es decir, en México comienza a contarse con una mayor oposición. El Estado, bajo su política de

⁴⁰ *cf.* GONZÁLEZ Casanova, Pablo. "El partido de Estado y el Sistema Político". En: El Estado y los partidos políticos en México. p. 75

⁴¹ *ibidem*, p. 71

coaliciones con los sectores campesino, obrero y popular, dirigidos por los aparatos gubernamentales, sindicales, agrarios y populares procuró que las bases de aquellos continuaran en la disciplina y la lógica de alianzas corporativas. El uso de las fuerzas armadas y la policía, la destrucción de bienes, desaparición, encarcelamiento, tortura y muerte de dirigentes políticos llega a afectar a la población urbana y algunas clases medias. Ante ello, el PCM, el PPS, el PAN y organizaciones religiosas y humanitarias denunciaron los hechos de manera sistemática⁴².

A mediados de 1981 la situación económica dio un brusco giro. Se pasaba del auge de 1978 a la *primera crisis grave* en la historia moderna del país, la cual se agudiza ante la caída del precio del petróleo en 1982 y la prioridad nacional del pago de la deuda externa. La nacionalización de la banca, la relación gobierno-empresarios se degradó, pues fue percibida por estos últimos como un acto autoritario, lesivo a la propiedad privada. Desde su llegada al poder, el gobierno de Miguel De la Madrid adoptó prácticamente todas las demandas de los empresarios, buscando recuperar su confianza. El diseño de la política económica y su aplicación de este periodo se puso bajo la supervisión del FMI y los acreedores internacionales, articulando una visión económica neoliberal, viejas demandas empresariales y un discurso antiestatista. Incluso el sindicalismo oficial insistió en el planteamiento de una política económica alternativa. Sin embargo, este es el sexenio donde se comienza a suscitar una movilización social sin precedentes en el México post-revolucionario: lo que por muchos ha sido llamado el despertar de la sociedad civil.

Los principales acontecimientos de los sectores populares en esta época, son⁴³:

- En octubre de 1979, varias organizaciones campesinas independientes reunidas en el *Primer Encuentro Nacional de Organizaciones Campesinas Independientes* (CNPA) constituyeron la Coordinadora nacional Plan de Ayala, que algunos años antes había logrado como movimiento campesino consolidar una serie de organizaciones regionales. En su formación, la CNPA contó con el apoyo de estudiantes y colonos.
- En ese mismo año se funda la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), en lucha por mejoras salariales y democracia interna en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).
- En el *Segundo Encuentro Nacional del Movimiento Urbano Popular* celebrado en Durango, Dgo. (Abril de 1981), se constituye de manera permanente la Coordinadora Nacional del Movimiento Urbano Popular (Conamup).

⁴² cfr. *ibidem*, p. 80

⁴³ cfr. CADENA Roa, Jorge. "Las demandas de la Sociedad Civil, los Partidos Políticos y las respuestas del sistema". En: GONZÁLEZ Casanova, Pablo (comp.) Primer informe sobre la democracia: México 1988, p. 287-289

- El movimiento sindical independiente se presenta, por su parte, dividido en dos vertientes principales: la Unidad Obrera Independiente (UOI), que incluye un numeroso contingente sindical localizado en la industria automotriz, metalmecánica y de aviación, con planteamientos antiestatistas, antiimperialistas y rechazo a los partidos de izquierda; por su parte, la Coordinadora Sindical Nacional (Cosina), nace en 1982 a partir de un acuerdo tomado en el Primer Encuentro Nacional de Solidaridad en el que participaron 63 sindicatos independientes y de centrales oficiales. Su objetivo era unificar fuerzas y evitar la dispersión del movimiento.

Las movilizaciones impulsadas por la CNTE y las que venían desarrollando la Conamup, la CNPA y la Cosina confluyeron a finales de 1982 en el Frente Nacional en Defensa del Salario, Contra la Austeridad y la Carestía (FNDESCAC). Este frente amplio agrupaba a más de 110 organizaciones políticas, sindicales, campesinas, estudiantiles y populares independientes. Sus principales objetivos expresan las demandas populares de defensa del salario y el empleo, lucha contra la carestía y contra la disminución de los gastos sociales del Estado, así como respeto a las libertades democráticas y políticas y contra la represión. También se incluían la solución a las demandas campesinas y la solidaridad con las luchas revolucionarias en Centroamérica.

Otras organizaciones impulsan la formación del Comité Nacional en Defensa de la Economía Popular (CNDEP) que se fusiona con el FNDESCAC en 1983 dando lugar a la Asamblea Nacional Obrera, Campesina y Popular (ANOCOP), la cual convoca a dos paros Cívicos nacionales: el primero en 1983 y el segundo en 1984, los cuales tuvieron alcances más bien aislados. Posteriormente, entran en una etapa más bien de recesión⁴⁴.

Los emplazamientos a huelga y las huelgas mismas alcanzan niveles sin precedentes. Agudizada por la crisis económica, la lucha por reivindicaciones referidas a las condiciones de la producción y comercialización agrícola tomaron gran relevancia; otra demanda permanente del campo mexicano es el cese a la represión y libertad a campesinos e indígenas presos a causa de su lucha por legítimas demandas agrarias, junto con la defensa de la tierra y sus recursos naturales. En la práctica, el gobierno de M. De la Madrid suspendió el reparto de tierras, protegiendo a los terratenientes y a la burguesía agraria, y reconociendo su incapacidad para aportar el financiamiento que requiere, desmonta subrepticamente el artículo 27 constitucional, votada en contra por toda la oposición, pero aprobada por la mayoría priísta en la Cámara de Diputados⁴⁵.

⁴⁴ *cfr. ibidem*, p. 291

⁴⁵ *cfr. ibidem*, p. 295 - 301

Como podemos observar, para el movimiento popular, la década de los ochenta se abre con la búsqueda de nuevas formas de organización más amplias entre los campesinos, los obreros y los colonos, capaces de articular y sostener de manera más consistente demandas generales.

Una situación especial en el Movimiento Urbano Popular se creó a raíz de los daños provocados por los sismos del 19 y 20 de septiembre de 1985, y de las dificultades del gobierno para articular una respuesta orgánica tanto a las tareas inmediatas de salvamento y auxilio a los damnificados como a las acciones previsibles una vez superada la emergencia: reconstrucción de viviendas, hospitales, escuelas y reparación de los servicios públicos afectados. Como la mayoría de los habitantes de la Ciudad de México que vivimos esa coyuntura, recordamos que la ciudadanía se hizo cargo de las acciones inmediatas ante el siniestro; en seguida, la población damnificada se organizó para discutir la situación, plantear alternativas y tomar resoluciones que fueron presentadas de manera unitaria a las autoridades, logrando que algunas fueran reconocidas ejerciendo presión. Para ello, fueron de vital importancia las organizaciones de colonos que ya existían desde años atrás, como en la colonia Guerrero (1976), Tepito o en Tlatelolco. En otros casos, la situación permitió el surgimiento de organizaciones en colonias que no contaban con una experiencia organizativa previa, como ocurrió en la colonia Roma. La capacidad organizativa de los damnificados, con la solidaridad de sindicatos independientes, asociaciones civiles, universidades, y de la Conamup, crearon organizaciones e instancias coordinadoras independientes y participativas. Ante las primeras movilizaciones, el presidente De la Madrid, contra las corrientes de política dominante, expropió miles de predios en diversas delegaciones para destinarlos a la reconstrucción habitacional. Esta coyuntura abierta por los sismos también dejó a la luz la situación de ilegalidad en que trabajaban miles de mujeres en la maquila de la industria del vestido.

Los sismos de 1985 se perfilan en la historia ciudadana del país, entonces, como el escenario colectivo de una respuesta de la sociedad civil a la crisis⁴⁶; ponen en evidencia la enorme desigualdad en la cobertura de las necesidades básicas para las zonas urbanas (principalmente). Toda esta movilización popular en el rescate y auxilio de damnificados -predominantemente juvenil- permitió un hecho histórico: el reconocimiento del potencial ciudadano, ignorado hasta ese momento, que no contaba con canales legítimos de participación y en la mayoría de los casos no se encontraba adscrito a ninguna organización social, política o institucional⁴⁷. Esta *precaria sociedad civil* no quiso "repartirse el Zócalo", sino atender albergues, calles, edificios en ruinas,

⁴⁶ *cfr.* REYGADAS, Rafael. "En la dura batalla por la democracia". En Cuadernos de Educación Popular No. 8. *Sociedad civil y democracia en México*, p. 28

⁴⁷ *cfr.* CADENA Roa, Jorge. *op.cit.* p. 305-307

heridos, necesidades alimenticias y de salud. Meses más tarde se abriría la discusión sobre las formas de gobierno en el Distrito Federal, que culminaría con la creación de una Asamblea para la capital de la República.

La reducción de los salarios reales, del gasto social del Estado y de la burocracia estatal, junto con la venta, transferencia y liquidación de empresas paraestatales, la reprivatización parcial de la banca nacionalizada, son algunos de los hitos más conocidos de la tendencia privatizadora del gobierno de Miguel De la Madrid. Como puede observarse, nunca antes en la historia del México post-revolucionario, las demandas de las más diversas organizaciones populares habían coincidido tanto.

En lo referente a cuestiones electorales, desde 1983 comenzó a observarse una marcada propensión de importantes grupos empresariales a participar más directamente en política partidaria, patrocinando al PAN en alianza con algunos sectores de la jerarquía eclesiástica. En ese mismo año, el Congreso del estado de Oaxaca declaró desaparecidos los poderes del Ayuntamiento Popular de Juchitán que la coalición Obrera Campesina Estudiantil del Istmo (COCEI), que había conquistado en las elecciones extraordinarias en 1981, bajo el registro del Partido Comunista Mexicano. La atención de las organizaciones políticas se volcó a la lucha electoral, pues se presagiaban resultados desfavorables al partido de Estado en las elecciones de julio de 1985 en municipios y para gobernadores de siete estados, así como a diputados federales. Llamaban la atención las elecciones locales en estados del norte del país con fuerte oposición panista. Como se esperaba, se presentaron múltiples denuncias. Las más frecuentes fueron irregularidad en el padrón electoral, falta de casillas en zonas con alta votación opositora en elecciones anteriores, relleno de urnas en zonas rurales que no tenían representantes opositores, "brigadas móviles" de votantes, etc. Las protestas en municipios de los estados de Sonora, Nuevo León, Jalisco, Chiapas, Veracruz, Tlaxcala y Guanajuato no se hicieron esperar⁴⁸.

En 1986 se elegía gobernador en otros doce Estados de la República. Ante la amenaza de fraude, en Chihuahua el PAN, el Partido Socialista Unido Mexicano (PSUM), el Partido Mexicano de los Trabajadores (PMT) y el Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT) se unieron en un Frente para la Defensa del Voto. La consumación del fraude provocó una reacción cívica de gran envergadura, no obstante el cerco informativo que hubo. Situaciones similares de inconformidad que derivaron en violencia en varios casos, se presentaron en los estados de Durango, Aguascalientes, Oaxaca y Baja California. Estos sucesos muestran las dificultades que tuvo el gobierno desde esos años para seguir apoyándose en las elecciones como medio de legitimación y como vía para canalizar institucionalmente el descontento social. Pero

⁴⁸ cfr. *ibidem*, p. 308-310

más allá de los planteamientos de las organizaciones políticas y sociales en cada coyuntura electoral, en estos años destaca una demanda que logra articular las fuerzas sociales pluriclasistas y pluripartidistas: la democracia, tanto como participación ciudadana en la selección de candidatos hasta la toma de decisiones gubernativas, como en la representación, ya que los representantes en gran medida se representan a sí mismos o a su grupo, pero no a sus supuestos representados⁴⁹.

En un gran número de elecciones locales se dieron alianzas entre distintos partidos políticos para postular candidatos comunes. Los casos más conocidos son los de la COCEI- PCM en Juchitán y el Frente Cívico Potosino-PAN- PDM que en San Luis Potosí consiguió el triunfo del doctor Nava Martínez, sin embargo, al menos también en Guerrero, Morelos, Oaxaca, Puebla, Coahuila y Tamaulipas se ha dado esta estrategia de lucha por el respeto al voto. Destaca el Foro Nacional por el Sufragio Efectivo en septiembre de 1986, donde se demandó acceso a los medios de comunicación masiva para difundir los programas de todos los partidos, así como cambios sustanciales en la legislación electoral, el establecimiento de un consejo integrado a los partidos políticos que sustituyera a la Comisión Federal Electoral, nombrar por insaculación a los funcionarios de casilla y crear instancias de apelación integradas por representantes de los partidos políticos y ciudadanos. En síntesis, mediante la participación de estos últimos, se demandaba quitarle al gobierno la tutela de legitimación de las elecciones.

En cuanto a los partidos políticos, en esta época, se da una paulatina separación entre organizaciones populares y partidos de izquierda. Estos últimos toman conciencia de que para lograr algo de impacto en México deben unirse como primera condición, y desideologizarse como segunda, y en esa época comienza a constituirse una nueva izquierda. El primer ejemplo más claro es el PSUM. Fundado en noviembre de 1981 a partir de la fusión del PCM, del Partido Socialista Revolucionario (PSR), del Partido del Pueblo Mexicano (PPM), del Movimiento de Acción y Unidad Socialista (MAUS) y del Movimiento de Acción Popular (MAP), para participar en las elecciones de 1982. Después de dos escisiones importantes en 1984 y 1985, ante las elecciones presidenciales de 1988 se reactivaron las tendencias a la unificación creándose en marzo de 1987 el Partido Mexicano Socialista (PMS). Por su parte, la llamada izquierda radical, la más segmentada y doctrinaria, también asumió esta tendencia a la unidad⁵⁰.

Ante la inconformidad a las reformas propuestas por el entonces rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) Jorge Carpizo y aprobadas por el Consejo Universitario, en los últimos meses de 1986 y primeros de 1987 se dio una gran movilización estudiantil, como no había habido en México desde 1968. Además de

⁴⁹ *cfr. ibidem*, p. 311-315

⁵⁰ *cfr. ibidem*, p. 317 - 319

rechazar medidas como restricción del pase automático para el ingreso a la licenciatura, reducción de posibilidades para presentar exámenes extraordinarios y ordinarios o incremento de cuotas a estudios de postgrado, los estudiantes impugnaron el procedimiento seguido para realizar las modificaciones, y en octubre de 1986 se constituyó el Consejo Estudiantil Universitario (CEU). El movimiento estudiantil puede entenderse mejor como la respuesta juvenil a la crisis, a la forma como el gobierno la enfrenta, a las pobres expectativas que tiene la juventud en un país en crisis. De entre los aprendizajes que dejó el conflicto universitario, están la experiencia de negociación, diálogo público y esfuerzos conciliatorios para llegar al acuerdo de realizar un Consejo Universitario en el marco de la legislación interna, así como la jornada de elección de representantes de los estudiantes y del personal académico de la UNAM ante la Comisión Organizadora del Congreso Universitario⁵¹.

En 1986 se forma en el interior del PRI una Corriente Democrática (CD) que respondía a las divisiones en el partido de Estado y en el gobierno mismo, sobre la gestión estatal de la crisis y la democracia interna. Después de haber sido descalificados e invitados por el Comité Ejecutivo Nacional (CEN) del PRI a abandonar el partido, se "destapó" a Carlos Salinas de Gortari como precandidato de los tres sectores del PRI a la presidencia de la República.

El 6 de julio de 1988 más de la mitad de los mexicanos y mexicanas que votaron lo hicieron por la oposición, y tuvo que caer el dispositivo de cómputo del sistema electoral para imponer a todo el país un gigantesco fraude que alteró los resultados del voto popular⁵². Ese voto ciudadano emitido, marca un parteaguas en la historia político-electoral de México que generó esperanzas de una verdadera transición democrática.

Desde principios del sexenio salinista la opinión pública nacional e internacional puso en serias dudas la legitimidad electoral del régimen, debido a las grandes irregularidades que se presentaron en los comicios presidenciales. El presidente Salinas de Gortari inició su gestión con varios "golpes espectaculares": aprehensión de poderosos líderes del sindicato petrolero, reconocimiento del triunfo opositor en las elecciones para la gubernatura de Baja California Norte, renegociación de la deuda externa; todo en un esfuerzo por alcanzar la legitimidad perdida⁵³.

Desde la perspectiva de economistas encabezados por Carlos Salinas de Gortari, la lógica de la oferta y la demanda globales era la vía más eficiente en la asignación de los

⁵¹ cfr. ibidem, p. 322 - 324

⁵² cfr. REYGADAS Robles-Gil, Rafael. "Prólogo". En: CONVERGENCIA DE ORGANISMOS CIVILES POR LA DEMOCRACIA. Nuestra Palabra. El Fraude Electoral de 1991 y la Participación Ciudadana en la Lucha por la Democracia, p. 10

⁵³ cfr. CENTRO DE DERECHOS HUMANOS "FRAY FRANCISCO DE VITORIA, OP", A.C. "Derechos Humanos y Democracia". En: CONVERGENCIA DE ORGANISMOS CIVILES POR LA DEMOCRACIA. Nuestra Palabra. El Fraude Electoral de 1991... p. 80

recursos escasos y la forma de superar el subdesarrollo. Por ello, la gran meta del grupo salinista fue lograr la integración de México a la economía más fuerte del mundo mediante un Tratado de Libre Comercio (TLC) con Estados Unidos. No obstante, la modernización fue selectiva: había que transformar la economía preservando los autoritarios instrumentos heredados⁵⁴; el ingreso económico de México a Norteamérica no cruzaba por la democratización interna, y el factor externo, que en México se llama Estados Unidos, tampoco se ha caracterizado por ser una presión democratizadora.

La política económica neoliberal o Nuevo Modelo Económico es una ideología básicamente diseñada en universidades norteamericanas, fundamentalmente la de Chicago, que puesta en práctica en la Gran Bretaña -M. Thatcher- y en los Estados Unidos -Reagan-, tiene como rasgos básicos a) menor intervención del Estado en la economía y mayor papel de los mecanismos de mercado, y la transferencia de propiedades del sector público al privado; b) apertura de la economía al comercio y al flujo de capitales del exterior; c) esfuerzo orientado a mitigar la pobreza absoluta o extrema⁵⁵; a través de la focalización de la pobreza, identifica grupos especialmente "castigados" a los que se extiende ayuda transitoria que alivie su situación inmediata (muchas veces con criterio clientelista).

En este sentido, el gobierno creó el Programa Nacional de Solidaridad (PRONASOL) pretendiendo fortalecer la imagen presidencial, recuperar bases sociales, estabilidad política y confiabilidad internacional, rehabilitar al PRI y canalizar fondos mediante la dispersión de la demanda social, procurando atenuar los procesos de autonomía de diversas instancias de la sociedad civil. El PRONASOL fue aplicado particularmente en aquellas regiones donde el voto le fue adverso al partido oficial: sus beneficios no llegaron a los más pobres. Nunca tocó las estructuras del poder donde actuó, y gran parte del gasto fue intermediado por funcionarios y líderes locales; se atomizó en pequeños proyectos de apoyo a la sobrevivencia para una pequeñísima parte de los millones de mexicanos sin alternativa, y no existió el contrapeso de la política económica para atajar la aparición de nuevos y numerosos pobres y desempleados⁵⁶.

Al igual que en la mayoría de los países, la representación de los intereses populares en México comienza a cambiar durante los noventa, en función a las reformas políticas y cambios en el papel económico del estado. A nivel mundial, las severas crisis económicas y las políticas de austeridad resultantes, junto con el ajuste estructural, produjeron un significativo crecimiento en la pobreza y la inequidad. En muchos países, el estado ha sido incapaz o no ha estado dispuesto a proveer el

⁵⁴ cfr. MEYER, Lorenzo. "¿Irresponsabilidad o mala fe? *Reforma*, 29/XII/94, pág. 7. En: MONROY, Mario. Balance de un sexenio: Crecimiento macroeconómico, crisis económica, crecimiento de la pobreza y estancamiento democrático, p. 14.

⁵⁵ cfr. BOLTVINIK, Julio. *La Jornada*, 20/I/95, pág. 43. En: MONROY, Mario, op.cit., p. 11

⁵⁶ cfr. MONROY, Mario, op.cit., p. 38

bienestar social al creciente número de sus ciudadanos⁵⁷. El *Welfare State* o Estado de Bienestar, que por varias décadas predominó a nivel mundial, poco a poco ha sido desdibujado, desmantelado ante el auge de las políticas neoliberales.

El 18 de agosto 1991 se llevaron a cabo las elecciones federales para renovar la Cámara de Diputados y la mitad de la Cámara de Senadores, conjugándose con 8 elecciones locales para elegir gobernador en los estados. A diferencia de las elecciones de 1988, la oposición sufrió una estrepitosa derrota en sus bases pues, a diferencia del PRI, realizaron pocas actividades de proselitismo directo que los pusiera en contacto con la población. Sin demostrarlo de manera sustantiva, la oposición denunció que el PRI triunfó debido a que gestó un fraude moderno fundado en la realización de irregularidades anteriores al ejercicio del voto y del conteo electrónico, apoyándose en el uso de los 'recursos tradicionales' como el empleo del "carro completo", los carruseles, la cancelación de credenciales de elector, la ausencia de registro de los votantes con credenciales para sufragar, acarreo masivo de personas, desayunos proselitistas, presiones de diversa índole sobre la población, urnas "embarazadas", o la tinta no indeleble⁵⁸. El resultado electoral se consideró producto de un gran fraude basado en la ingeniería electoral que permitió la reducción de ciudadanos con credencial para votar y/o que aparecieron en el padrón el día de la elección en casillas de votaciones favorables a la oposición ("rasurado") y la multiplicación de credenciales en manos de personas dispuestas, coaccionadas o compradas para votar en diversas ocasiones por el PRI. En esos momentos, para el grupo gobernante estaba en juego la consolidación de una política que situaba en la firma del TLC el ingreso de México a una mayor economía de mercado, dentro de la tendencia mundial a la globalización, por lo que resultaba necesario que el Congreso de la Unión quedara conformado por una mayoría absoluta priísta, que permitiera reformar la Constitución para adecuarla a su proyecto de nación.

El panorama político del país quedó redefinido en cuanto a las fuerzas políticas: la primera la constituyó el PRI, con el 61% del apoyo total, la segunda el PAN con el 18%, la tercera el PRD con el 8%; la cuarta el Partido del Frente Cardenista de Reconstrucción Nacional (PFCRN) con el 4%, la quinta el PARM con 2% y la sexta el PPS con casi el 2%. El resto de los partidos -Ecologista Mexicano, de los Trabajadores, PRT, PDM- perdió su registro. El Estado mexicano realizó un gran esfuerzo político-social y un enorme gasto para preparar las elecciones de 1991 a través de un nuevo Código Federal Electoral, de un nuevo Padrón Electoral y de la entrega de nuevas

⁵⁷ cfr. GEARHART, Judy, et al. Mexican NGO networks and popular participation, p. 1

⁵⁸ cfr. ESTEINOU Madrid, Javier. "Las elecciones de 1991 y el Sistema Político Mexicano". En: CONVERGENCIA DE ORGANISMOS CIVILES POR LA DEMOCRACIA. Nuestra Palabra, El Fraude Electoral de 1991... p. 34-35

credenciales de elector. Sin embargo, no respondió a través del Instituto Federal Electoral (IFE) y del Registro Federal de Electores a las expectativas de transparencia e imparcialidad que solicitó la población en múltiples ocasiones previas a los comicios. El PRI llegó a las elecciones con la decisión de recuperar a su clientela política perdida, a través de un intenso trabajo de propaganda, filiación, proselitismo, mercadotecnia, financiamiento y apoyo material mediante el PRONASOL y otros medios estatales secundarios, aunados al empleo de los medios electrónicos de comunicación⁵⁹.

A fines de 1991 y principios de 1992, se realizaron diversas marchas de indígenas, campesinos y ciudadanos en protesta de los fraudes electorales de 1991, como la Marcha de la Dignidad, encabezada por el Dr. Salvador Nava en San Luis Potosí, el Éxodo por la Democracia de tabasqueños y veracruzanos o la Ola por la Democracia en Chihuahua⁶⁰. Al igual que en 1986, San Luis Potosí había presentado una coalición entre partidos de oposición (PAN, PDM y en esta ocasión, PRD) con el Frente Cívico Potosino, estado en el que, al igual que Guanajuato, tuvo que modificarse la imposición del PRI. El manejo de información de las luchas opositoras en la prensa internacional, especialmente la de los Estados Unidos, contribuyó a esa determinación.

En términos de cultura política, el abstencionismo se redujo al 36% en 1991, lo que demuestra una mayor conciencia ciudadana, aunque en relación a 1988 se puede percibir como una regresión a la "era de partido único". A la vez que en esos momentos ocurrían los grandes cambios en la Europa del Este, y en general, la mayoría de los países se introducían en una etapa de procesos de democratización, en México se entraba a la modernidad con un sistema formal de partidos pero con una competencia de partidos reales desigual.

Sin contar con el necesario consenso activo de la sociedad, algunos resultados de la mala negociación e implementación del TLC comenzaron a suscitarse en poco tiempo: la cartera vencida acumulada por miles de productores debido a las medidas económicas, así como la quiebra de miles de pequeñas empresas ante desventaja de muy diversos sectores -mueblero, textiles, productos metálicos, maquinaria y equipo, entre otros- debido a la caída de la producción nacional. El modelo económico resultó también excluyente para la mayoría del empresariado mexicano debido a la redistribución de la riqueza y del ingreso empresarial en favor de los grupos oligopólicos.

En 1993 la inversión extranjera ya no bastó para financiar el déficit sino que se tuvo que recurrir a un aumento neto de deuda externa, a pesar de que el pago de intereses a lo

⁵⁹ *cfr. ibidem* p. 31-33

⁶⁰ *cfr. REYGADAS Robles-Gil, Rafael. "Prólogo". En: CONVERGENCIA DE ORGANISMOS... p. 10-11*

largo del sexenio fue mayor a 50,000 millones de dólares⁶¹. Bajo la tesis de construir un Estado que no fuese más grande sino democráticamente más fuerte y eficiente, entre 1988 y 1994 se vendieron 254 empresas de las que el erario obtuvo poco más de 69,360 millones de nuevos pesos. A cambio de esos recursos se logró la reducción del tamaño de la administración pública y se alcanzó la estabilidad macroeconómica, pero no se avanzó en la construcción de un Estado democráticamente más fuerte y eficiente, ya que la desincorporación del aparato paraestatal se tradujo en concentración del ingreso. La enajenación de las entidades públicas favoreció la creación de alrededor de 50 grandes consorcios oligopólicos cuyas utilidades, a fines de 1993, alcanzaron una cantidad cercana a los 23 mil millones de nuevos pesos, casi la tercera parte de lo que obtuvo la federación por la venta de sus compañías.

El crecimiento económico del sexenio salinista se apoyó en la obtención de recursos externos -a través de la contratación de deuda y de inversión extranjera-, y el país dejó de ser un exportador neto de capitales para convertirse en ese período en un importador de ellos. Tomando como base a los inversionistas de la Bolsa de Valores, se propició una alta concentración del ingreso, enriqueciéndose menos personas y empresas, pero mucho mayores fueron sus ganancias acumuladas.

Entre 1989 y 1994, las plazas laborales creadas respondieron a menos del 50% de la demanda (sector formal de la economía). De esta forma, al concluir el sexenio salinista, poco más de la mitad de la población económicamente activa (PEA) (calculada en 25 millones), mexicanos y mexicanas en edad y condición de trabajar, sobrevivía gracias al empleo informal. De acuerdo con datos de la Organización Internacional de Trabajo (OIT) y del INEGI, la pobreza extrema se mantuvo en los mismos porcentajes, pero el número de pobres se elevó en los dos últimos sexenios debido al gran deterioro del poder adquisitivo de los salarios de los trabajadores, y al avance del desempleo y subempleo. El salario mínimo acumuló una pérdida de más del 50% y, a la par, el sector obrero vio debilitarse su capacidad de respuesta, ya que en ese mismo período disminuyó el número de huelgas⁶².

La final reforma al Artículo 27 Constitucional y la Ley Agraria, iniciada desde el sexenio de Miguel De la Madrid, propició un proceso de concentración de la propiedad afectando al campesinado ejidal y comunitario. Ciertas cláusulas aceptadas en el TLC que dejan en condiciones deplorables de competencia al campesinado, llevaron a este sector en muchos casos a la ruina y en otros a la migración, a pesar de la lucha por una negociación equitativa durante 1991. Más que hablar de pobreza, en estos años se dio un proceso activo de empobrecimiento: aumenta el número de pobres y se profundiza su pobreza; se dio no sólo un problema de crecimiento en la economía, sino también de distribución: si unas capas de la población no alcanzan a satisfacer esas necesidades, es

⁶¹ cfr. La Jornada, 17/X/94, p.1. En: MONROY, Mario, *op.cit.*, p. 18

⁶² cfr. MONROY, Mario, *op.cit.*, p. 24

porque otras capas sociales se apropian de proporciones elevadas del ingreso y sustentan niveles de vida y consumo muy superiores. Sin embargo, el punto de partida del análisis neoliberal es que el crecimiento global -y no la distribución- es la única fuente potencial de mejoramiento generalizado en la condición de vida, y de que ese crecimiento está a su vez determinado por condiciones de estabilidad económica y de inserción lo más plena posible en una economía en proceso de globalización⁶³. Según datos oficiales, el 97% de los más de 10 millones de indígenas mexicanos, vivía en municipios con un alto grado de marginalidad; esto es, marcados por un denominador común: la pobreza, la desigualdad y la explotación. En ese mismo sexenio, México se ubicó entre los países con más multimillonarios, representado por 24 empresarios con una fortuna individual superior a los mil millones de dólares. La magnitud de esta riqueza es comparable también a los ingresos obtenidos durante un año (en ese mismo lapso) por 35.5 millones de mexicanos, es decir, 40% de la población nacional⁶⁴.

El levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) el primero de enero de 1994, día en que entraba en vigor el TLC, sucedió en un régimen político y una administración que se habían presentado a sí mismos como modelos de una modernización exitosa, que presagiaba el tránsito de México hacia el Primer Mundo. La explosión se presentó en Chiapas, uno de los estados más pobres de la República y con mayor población indígena, sin embargo, se pasaba así la factura de deterioro de las condiciones de vida de grandes sectores de la población, de injusta distribución de la riqueza y de exagerada concentración de capitales. El levantamiento zapatista demostró los límites del PRONASOL⁶⁵.

A principios de 1994 la forma en que el PRI ejerce el poder entra en profunda descomposición. En su gran mayoría, a cada proceso electoral en ese sexenio le siguió un conflicto post-electoral. Los intereses del narcotráfico lograron alterar la vida institucional, financiera, política y judicial de México⁶⁶. La violencia contra la oposición significó 285 miembros del PRD asesinados en estos años. La *representación* entró en una profunda crisis, en la que tanto los representantes en el gobierno como en los partidos políticos se alejan de los representados. Ante ella, se gestaron, como nunca antes en la historia del país, una diversidad de organizaciones sociales y ciudadanas sin filiación a los partidos políticos, y sí con vínculos en muchos casos a organismos

⁶³ *cf.* Vuskovic, Pedro. "Los Diagnósticos de la Pobreza". En: Revista Política y Cultura. Invierno 93/primavera 94, año 2, No. 3. UAM-Xochimilco. En: MONROY, Mario, *op.cit.*, p. 32

⁶⁴ *cf.* *La Jornada*, 10/11/95, pág. 22. En: MONROY, Mario, *op.cit.*, p. 35

⁶⁵ *ibidem*, p. 43

⁶⁶ *cf.* FERNÁNDEZ Christlieb, Paulina. "Partidos políticos y Sociedad Civil ante la inexistente transición a la democracia en el México de hoy". En: Rodríguez Araujo, Octavio (coord). *Transición a la democracia. Diferentes perspectivas*. p. 197 - 201

No-Gubernamentales, bajo la demanda democrática, que ha tomado un lugar en la participación política impactando en la opinión pública nacional e internacional.

El PRI dejó de ser el partido invencible: habiendo sufrido su mayor división interna en 1987, bajo la escisión de la Corriente Democrática de la que se habló anteriormente, el 6 de julio de 1988 sufrió una importante baja en su votación, que al no traducirse en pérdida del poder, generó un largo período de una llamada "transición a la democracia", término que refiere la transición de un régimen autoritario a uno democrático, marcado en su inicio precisamente por la crisis del régimen, y constituye un fenómeno mundial. Los asesinatos de Luis Donaldo Colosio, candidato a la presidencia de la República, así como de José Fco. Ruiz Massieu, líder del PRI, mostraron las fisuras dentro del partido de Estado en la cúpula del poder. Se pasó de ser un país en donde la representación de intereses y la formación de consensos se daba a través del monopolio corporativo a un corporativismo debilitado, en el que los empresarios cobraban gran importancia.

En esta situación de violencia y cambios abruptos, se hacía indispensable contar con una representación ciudadana moderna y que respondiera a las necesidades de una integración democrática de la sociedad⁶⁷. En esos años recientes, la sociedad civil mostró diversas y novedosas caras, desde los amplios movimientos sociales urbanos, las convergencias electorales, la globalización de las comunicaciones de masas, los reclamos democráticos o las necesidades ecológicas. Aún cuando más adelante veremos a profundidad la coyuntura electoral de las elecciones de 1994, podemos anticipar que en plena profundización de la democracia en México y bajo la más extensa participación política de la ciudadanía, el pleno respeto del voto y la percepción de ilegitimidad de un poder gubernamental sustentado en un partido de Estado constituyeron los puntos de convergencia entre las reivindicaciones zapatistas y las demandas generales de democratización formuladas por un amplio sector de la sociedad civil.

Con este recorrido histórico en torno a las cuestiones nodales para los partidos políticos, durante las elecciones entre 1970 y 1993, y sobre el surgimiento de la sociedad civil organizada en México, hemos pretendido documentar el panorama histórico-político para comprender cabalmente la paulatina apertura democrática en México, y más adelante, ubicar la coyuntura electoral de 1994, en la cual se desarrolla la campaña de Educación Ciudadana que, como iniciativa en la defensa de la democracia política, tomaremos como estudio de caso.

Vemos como constantes a lo largo de este trayecto de historia nacional descrito, los periodos de crisis se suceden los unos a los otros; pareciera que a partir de finales de los sesenta, y más precisamente, a partir del movimiento estudiantil de 1968, en el país no han cesado las luchas constantes por la democracia en diferentes espacios,

⁶⁷ AZIZ, Alberto. "México: hacia 1994", pags.10-11. Mimeo. En: MONROY, Mario, *op.cit.*, p. 50

aún cuando al no registrarlas los medios masivos, diera la impresión de que estas no existen, aunque afecten muchas vidas y sostengan con radicalidad la discrepancia en el país. Como constante también registramos la supervisión de las decisiones políticas en México por parte del FMI, lo cual habla del desgaste de la autonomía nacional.

Es en estas etapas descritas, y principalmente a partir de 1988 donde poco a poco se va conformando un sistema de partidos que posibilite la democracia política en México, con toda la problemática que implica ganar y perder en el poder. En las cuestiones electorales, se puede apreciar cómo las formas de cometer fraude, siendo básicamente las mismas, se van especializando a través de la tecnología. Sin embargo, algo que no se puede negar al recabar todos estos datos, es que la democracia, en su acepción mínima como respeto al voto, es un reclamo social, sostenida por movimientos populares y sociales, desde distintos frentes y conformando distintos sujetos sociales, al igual que por los partidos de oposición, y por esa parte de ciudadanos y ciudadanas sin filiación partidista, quienes, ejerciendo sus derechos, ahora son designados como *sociedad civil*.

En efecto; de esa inexistente inconformidad civil de la que nos habla González Casanova a mediados de los sesenta, vemos en hechos de distinto alcance -locales, municipales, estatales, regionales, nacionales-, que tienen como protagonistas grupos *diversos bajo demandas específicas y a la vez plurales* - vivienda, trabajo de la tierra, derecho al trabajo, derechos de las mujeres, respeto al voto - desde la década de los setenta, y con mayor claridad y fuerza en los ochenta, el despertar de la tan invocada en los noventa *sociedad civil* organizada o democrática en México.

Ante el sentido gramsciano original, la categoría cobra un nuevo uso al designar la capacidad organizativa de la sociedad al margen o en contra del gobierno y al margen de los partidos políticos y la "sociedad religiosa", pero con un interés político en sentido amplio, es decir, en el ámbito de lo público no partidista⁶⁸. La *lucha por la democracia* como formulación, sintetiza los diversos procesos de expresión política y social de esta fuerza social que a través de sus prácticas revive la noción de comunidad, da la conciencia de pertenencia una colectividad y de los deberes a la misma, abriendo espacios de educación cívica. Se empieza a conformar una manera de ser ciudadanos/as al accionar participando en estas organizaciones, opinando; de esta manera emerge la creación de un poder social, en el que sus integrantes se revaloran.

En palabras de Carlos Monsiváis, quienes ejercen la democracia desde abajo y sin pedir permiso, amplían sus derechos ejerciéndolos. Para estos grupos, la democracia, es en lo fundamental el aprendizaje de la resistencia civil, que se inicia en

⁶⁸ MONSIVÁIS, Carlos, MEYER, Lorenzo, SODI, Demetrio. La sociedad civil. Programa "El Colegio de México".

la legalidad, ante la ilegalidad practicada desde las esferas del poder económico y político; es también la búsqueda del avance gradual, la estrategia de la movilización permanente: plantones, marchas, mítines, asambleas, exigencia de diálogo con las autoridades, boteo, volanteo, pintas, ocasionales huelgas de hambre, arduos viajes a la capital... Organizadas o caóticas, autoritarias y libertarias a la vez, estas tendencias de masas se alimentan del derrumbe de las certezas que han sostenido la jerarquización brutal, con sus represiones y su perpetuación ritual del poder. Gracias a la vivencia comunitaria de los sismos de 1985, una fuerza desconocida hasta entonces desplegó las recompensas que aporta el trabajo colectivo; miles de personas, "ciudadanos/as - en vías de serlo", se fortalecieron las ganas de actuar. Esta experiencia le dio al término *sociedad civil* una credibilidad inesperada, que al crecer como idea y como realidad contribuye a reducir el presidencialismo, ya no espera la "providencialidad" del titular del Ejecutivo⁶⁹.

3.3.2 Articulación de ONGs en Redes

A lo largo de todo el contexto histórico, político, social y económico referido, las ONGs han *acompañado* de distinta manera a muchos de estos movimientos y organizaciones⁷⁰. Dos momentos en la confluencia de los organismos No-Gubernamentales podrían describirse de la siguiente manera:

1. Desde la década de los 60 a finales de los 80, caracterizada por un ambiente sobre-ideologizado, el cual dificultó la relación entre las ONGs. Bajo una visión maniquea, se veían con cierto recelo unas a otras, calificándose como asistencialistas, reformistas, o propugnando por el cambio, por lo que la relación plural y abierta entre los organismos civiles resultaba compleja. Dos coyunturas de gran importancia son, por una parte, los sismos del 85, que ante la emergencia de la situación y el consiguiente apoyo financiero internacional propiciara el surgimiento de muchas ONGs. Por otra parte, ante la coyuntura electoral de 1988 muchas ONGs se politizan al ver la posibilidad de un proyecto nacional más democrático.

2. El agravamiento de los problemas sociales, la multiplicación de muy diversos organismos civiles, las coyunturas especiales que requirieron contar con frentes amplios y sólidos de negociación y presión, como en el caso de 1985 o ante el Tratado de Libre Comercio, fueron factores que provocaron, como ya hemos documentado, cambios en el panorama social y político en los años ochenta, los cuales se manifestaron también en la práctica de las ONGs. El avance mismo de la democracia política puso en evidencia la inoperancia de muchas actitudes contestatarias y propició el carácter propositivo de estas instituciones, por lo que a partir de fines de los 80 y a

⁶⁹ cfr. MONSIVÁIS, Carlos. *Entrada libre. Crónicas de la sociedad que se organiza*, p. 11-14

⁷⁰ cfr. Foro de Apoyo Mutuo, *op.cit.*, p. 49; 41-42

lo largo de los 90, comienza a darse la tendencia a formar *redes* horizontales de organizaciones sociales y no gubernamentales.

El término *red* hace alusión a "...los esfuerzos de articulación de dos o más ONGs para enfrentar juntas propuestas y estrategias de desarrollo relacionadas con su trabajo en uno o varios campos de la práctica social."⁷¹ Está asociado con el conjunto de procesos económicos, políticos y culturales que van generando nuevas formas de acción e intervención de las ONGs en la propuesta de alternativas viables y válidas para amplios sectores de la población del país. Actualmente, las redes han tomado un papel significativo en la defensa de campos específicos. Podemos distinguir en ellos tres tipos de redes⁷²:

A. Las *especializadas*, según la actividad de los organismos que las integran. Tal es el caso de la red de Promoción de Servicios de Salud y Educación Popular (PRODUSSEP), la Red Mexicana de Derechos Humanos "Todos los Derechos para Todos", la Red Mexicana de Acción frente al Libre Comercio (RMALC) y el Colectivo Mexicano de apoyo a la Niñez (COMEXANI).

B. Las redes *amplias*, como la Convergencia de Organismos Civiles por la Democracia o el Foro de Apoyo Mutuo (FAM); y

C. Las redes *coyunturales*, como el Foro Mexicano para Río 92, el Espacio Civil por la Paz, fungiendo en este caso como interlocutores ante el Estado y la sociedad civil; la misma Alianza Cívica/Observación '94, caso del que nos ocuparemos más adelante podría ubicarse en este tipo de red.

En México y en toda América Latina, el ajuste estructural de corte neoliberal ha implicado un sensible descenso en los niveles de vida de la mayoría de la población. Frente al autoritarismo económico impulsor de una política excluyente y concentradora, se ha hecho cada vez más evidente la necesidad de ampliar los espacios democráticos desde la misma sociedad. El modelo de "democracia delegada", hoy en crisis, circunscribía la lucha por la democracia a minorías integradas a las regiones de mayor modernización y a representaciones capaces de influir al participar en los medios institucionales de la política. Las experiencias de proyectos de base impulsados por ONGs han sido pequeñas escuelas de democracia que permiten comenzar a perfilar posibilidades de democracia directa, aunque es la tarea que avanza a pequeños pasos. Si bien es necesario enfatizar el rescate de la dimensión molecular de lo social como punto de partida hacia un orden político sustentado en una cultura democrática, no deja de existir una preocupación por la democracia política⁷³.

⁷¹ cfr. REYGADAS Robles-Gil, Rafael. Abriendo Veredas... p. 18.

⁷² cfr. ibidem, p. 43-49.

⁷³ cfr. FAM, op.cit., p. 58; 60.

3.4 La Refundamentación de la Educación Popular

Desde 1980, en América Latina el término crisis se había comenzado a aplicar reiteradamente ante el conjunto de cambios en los procesos económicos, políticos y culturales que se suscitaron desde fines de la década anterior: los límites de los mercados internos ante los procesos de industrialización, la reestructuración de los mercados globales, y en el fondo, la revolución tecnológica y la recomposición del orden capitalista a nivel mundial provocaron que el estilo de desarrollo, centrado sobre el Estado industrializador, agotara sus posibilidades de seguir impulsando el crecimiento de las economías. La expresión de esta situación fue la contracción del Producto Interno Bruto a nivel regional y el aumento acelerado de los volúmenes de la deuda externa. Las políticas monetaristas (de ajuste) que se fueron imponiendo a todos los gobiernos, subordinaron las políticas sociales al propósito de equilibrar las balanzas económicas, pues desde 1982 Latinoamérica se había transformado en exportadora neta de capitales hacia las economías industrializadas. Como consecuencia de esta crisis regional y de las políticas con que se quiso enfrentarla, sectores populares amplios -incluyendo a las clases medias asalariadas, sobre las que se descargó parte del costo del ajuste-, fueron abandonadas por el Estado y se marginalizaron al extremo. En contraparte, a lo largo de los 80 se fortalecieron y multiplicaron los grupos populares de resistencia, que desde la sociedad civil buscaban defender su calidad de vida. Estas situaciones provocaron fracturas profundas entre la masa popular y el Estado: mientras las demandas siguen en aumento, las respuestas del Estado bajan. Cuando el sistema político no tuvo capacidad económica y/o política para asumir las reacciones ante el ajuste, se llama a la intervención militar⁷⁴.

En los noventa vivimos una crisis global; la quiebra de las economías socialistas occidentales revelan un capitalismo que causa cada vez más desempleo y pobreza. En los países del Sur, antes llamados Tercer Mundo, países subdesarrollados o en vías de desarrollo, la exclusión de las mayorías exige no sólo la sobrevivencia, sino la participación en un nivel de vida humano que permita la democracia y la paz; la situación de pobreza en estos países pobres es más grave que en los del Norte, donde se concentra el creciente capital, la tecnología y el poder. Un paradigma del pensamiento social significa una visión global de los procesos sociales; en nuestro caso, estos serían en América Latina. Ante la expectativa de un nuevo paradigma se aspira a una modernidad democrática; se trata de buscar otra construcción interpretativa que permita concebir el nuevo acuerdo del mundo en el cual vivimos. Sin ser exclusivo de México, parece que es un común denominador de la región la encrucijada que, ante el neoliberalismo económico y el autoritarismo político, enfrenta

⁷⁴ cfr. CEAAL. Educación popular para una democracia con ciudadanía y equidad, p. 5-6

el impulso a un desarrollo democrático, igualitario y participativo⁷⁵. En el contexto del derrumbe de los socialismos reales, de la crisis del marxismo, de dudas frente a la vigencia de cualquier ideología, los neoliberales han tenido la capacidad para presentar su discurso como el único que tiene validez y eficacia para la construcción de una sociedad moderna.

A partir de 1990, desde la diversidad de experiencias educativas en América Latina en los proyectos de desarrollo, experiencias organizativas, alfabetización, educación en salud, de género, etc. todas bajo la tradición de la Educación Popular (EP), surgen una serie de cuestionamientos y reflexiones ante la constatación de que "dichas prácticas educativas carecen de una reflexión pedagógica sistemática y que se 'hace educación' sin profundizar ni analizar sobre 'qué educación', qué didáctica, qué sujetos y qué relaciones se establecen". Al interior de esta corriente socioeducativa, la reflexión pedagógica se presenta como un proceso de construcción-reconstrucción⁷⁶. Dicho proceso de análisis y debate se gesta en el círculo de pensadores y promotores ligados a la educación popular, proponiendo la necesidad de revisar su trayectoria. Algunos lo conciben como *refundamentación*, lo que implica revisar las bases de las condiciones y prácticas, a nivel epistemológico (la manera en que se conoce) y de la perspectiva política (cómo y para qué transformar); otras lo entienden como *replanteamiento*, pensando que los cambios deben darse más a nivel de los planteamientos educativos y políticos; también se hace alusión a este proceso como *reconceptualización* de la EP⁷⁷.

En el presente trabajo, haremos uso del término *refundamentación* de la EP, ya que a través de la revisión bibliográfica realizada resulta el más adecuado, ya que los cuestionamientos parten de las raíces de esta corriente educativa, y no únicamente de los planteamientos operativos o educativos en sentido estricto.

3.4.1 EP y Pedagogía

Se reconoce que bajo el contexto de grandes cambios internacionales, el debate sobre la pedagogía en la EP no puede hacerse al margen de la discusión actual entre Pedagogía, Ciencias de la Educación y Ciencias Sociales como áreas del conocimiento profundamente relacionadas entre sí. Habiendo sido concebida como un arte durante

⁷⁵ cfr. DE SOUZA, Joao F. "Perspectivas de una pedagogía de la Educación Popular, como Ciencia Social en América Latina". En: Nuevos escenarios y Nuevos Discursos en la Educación Popular. Memorias. Taller sobre Refundamentación de la Educación Popular, p. 42; 50-56

⁷⁶ TÁBORA, Rocío. "Pedagogía y Educación Popular: elementos para el debate sobre Educación en América Latina", p. 3.

⁷⁷ cfr. ZARCO Mera, Carlos. "Repensando los fundamentos y horizontes de nuestras prácticas de educación popular en México". Documento para discusión en el taller sobre refundamentación de la EP, Febrero 1996. En: Nuevos escenarios y nuevos discursos en la Educación Popular, p. 95-98

mucho tiempo, surge entonces el interés sobre el debate del estatus epistemológico de la Pedagogía, su científicidad y la interdisciplinariedad en la construcción del conocimiento⁷⁸. En esta preocupación por acceder a la Pedagogía como ciencia de la educación encargada de dar cuenta de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se le percibe como 'ciencia joven', la cual apenas está construyendo su arsenal teórico, adquiriendo planteamientos de la psicología, la antropología y la sociología⁷⁹, a la cual le corresponde el estudio de la EP.

Asumiendo que más que un significado único del concepto EP existe un "núcleo común" de elementos constitutivos, -lectura crítica del orden social vigente y del papel de la educación formal, intencionalidad política emancipatoria, los sectores populares como sujetos históricos, búsqueda de metodologías coherentes-, el uso del término pedagogía no ha sido frecuente en los discursos de la EP, pero la reflexión sistemática que sobre sus presupuestos y sus prácticas viene dándose recientemente, da algunos elementos que pueden considerarse como bases de una pedagogía popular⁸⁰. Son realmente recientes los esfuerzos por reflexionar sistemáticamente sobre el saber pedagógico que respalda y da sentido a las prácticas educativas populares; los principales aportes de la educación popular a la construcción de una pedagogía propia el ampliar el concepto de lo educativo y la valoración la interacción cultural.

La Pedagogía ha sido excluida en el campo de la EP desde diversas discusiones: a) quienes ubican a la pedagogía como específica de la educación escolar - capitalista; b) quienes consideran que la pedagogía consiste únicamente en la gama de técnicas y dinámicas desarrolladas por la EP; c) aquellos entendimientos que hacen ver a la EP como una manera absolutamente nueva de entender la educación, que supera todo lo anterior en ese saber; d) aquella visión que, haciendo el énfasis en los aspectos sociales y políticos de la EP, ve el trabajo sobre lo pedagógico como una desviación que intenta despolitizarla, considerando a quienes trabajan la disciplina como "pedagogicistas"⁸¹.

Para avanzar en responder a los cuestionamientos sobre cómo se aprende a conocer, existen estudios que hablan de cómo el constructivismo resulta una corriente afín a la EP. Los niveles de conciencia -mágico, ingenuo y crítico- planteados inicialmente por Freire resultan comparables a los estadios lógicos piagetianos, en cuanto visión jerárquica de "peldaños a escalar hasta un punto superior"⁸². No obstante, se ve como problema que esta corriente esté centrada en lo cognitivo,

⁷⁸ *cf.* TÁBORA, Rocío. *op.cit.* p. 9-10

⁷⁹ *cf.* ZARCO Mera, Carlos. *op.cit.*, p. 97

⁸⁰ *cf.* TORRES Camillo, Alfonso. "La educación popular y lo pedagógico. Evolución Reciente y Actuales Búsquedas" En: *La Piragua*. No. 7, p. 24-25; 29-30

⁸¹ MEJÍA, Marco Raúl. "La Pedagogía en la Educación Popular". En: *La Piragua*. No. 4, p. 12-14

⁸² *cf.* MARINO, Germán. "Constructivismo y Educación Popular". En: *La Piragua*. No. 7, p. 62-84

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

subestimando lo emotivo, los contextos culturales particulares y las cuestiones valorativas (que aún cuando las dimensiones sociales y culturales se incorporan en Vygotsky, la idea del punto de llegada prefijado persiste); por tanto, se ve necesario crear un constructivismo creativo, que estimule el pensamiento divergente, coadyuvando a la construcción de la democracia en la educación.

Sin embargo, se sigue considerando que hay aprendizaje cuando se modifican las formas de comprender y actuar de los sujetos, cuando se afecta su estructura previa de saberes, pues toda práctica social permite el aprendizaje de nuevos saberes y la formación de personas, aunque no todos los aprendizajes sociales son en sentido estricto educativos: aquellos no intencionales están asociados al plano de lo cultural ya que lo educativo es asumido como las acciones intencionales de aprendizaje y de formación*. Así, se distinguen acciones educativas formales -escuelas de promotores/as, talleres o programas de capacitación- de acciones educativas informales -la cotidianidad de las organizaciones y movimientos populares-. La EP es vista como una práctica que se desenvuelve principalmente en el ámbito cultural; su campo de acción son las estructuras simbólicas que regulan la vida cotidiana de los diversos actores sociales subalternos, en función de la construcción de una identidad social, cultural y política propia.

Los esfuerzos en los últimos 400 años desde Comenio, pasando por Herbart, Pestalozzi, Freinet y tantos otros se han visto reducidos a un pensamiento que restringe lo pedagógico a lo instrumental. Más aún, ante la heterogeneidad de concepciones de lo pedagógico, no existe una mirada unívoca ante ella. La sociedad de fin de siglo se encuentra con procesos de socialización ampliada -influencia de los medios, la revolución tecnológica- en el espectro de mediaciones y dispositivos que producen nuevos significados, transformando así mismo los mecanismos de apropiación cultural. Este proceso lleva lo informal a la gestación de esas nuevas formas culturales de apropiación de mensajes y contenidos, produciendo una "pedagogización de la vida cotidiana"⁸³. En el marco de la división de la educación en los campos formal o escolarizado, no formal o institucional no-oficial e informal o desde la vida cotidiana*, se puede reconocer la necesidad de construcciones pedagógicas que posibiliten dar explicaciones sobre los procesos educativos informales y los discursos que en ellos emergen, así que funcionen como marcos para la *intervención*.

En cuanto a los planteamientos metodológicos de la EP, en los cuales convencionalmente se partía de la idea de "teorizar a partir de la práctica", se reconoce que ningún conocimiento surge directamente de esta última, sino de la reflexión sobre

* *vid. supra*, apartado 2.3.2

⁸³ *cf.* MEJÍA, Marco Raúl, *op. cit.*, p. 12-14

* *vid. supra*, apartado 1.1

la práctica, y, por tanto, no tiene cabida la idea de que el conocimiento proviene de la práctica. "La reflexión es la expresión aproximada y provisoria de las realidades, mas no su revelación completa. No hay una relación directa teoría/práctica, saber-conocimiento (...) el conocimiento surge del encuentro entre ideas anteriores y con las realidades se produce un nuevo conocimiento que, a su vez, retorna a las realidades para transformarlas. El objeto de conocimiento no es el mundo concreto, la realidad, sino las representaciones sobre esa realidad en sus diversas manifestaciones"⁸⁴. Se concluye que, a partir del campo de la EP latinoamericana, es necesario actualmente refundar una pedagogía crítica que contribuya con la construcción de un sentido liberador y transformador, pero que también responda a los desafíos tecnológicos del mundo contemporáneo, poniendo el énfasis en la formación de sujetos.

Procesos de investigación

Por otra parte, se reconoce que ha faltado *investigación pedagógica* en las prácticas de EP. Es de llamar la atención que no obstante el énfasis que durante los ochenta tomó la investigación acción - participativa, no se haga mención a esta metodología en los planteamientos de refundamentación, a lo largo de la literatura revisada. Contrastando, se encontró de manera reiterativa la recomendación del uso de la investigación etnográfica, ya que esta "posibilita conocer una cultura, *descentrarse* para acceder a lo que el otro es", y así dar cuenta de los procesos en los estilos didácticos, las interacciones grupales y la formación de los educadores/as, entre otros.

3.4.2 Relación EP - Sistemas Educativos Oficiales

Aunque en muchos casos todavía se presenta a la EP como antagónica a la escolarización, sin hacer referencia a los procesos de aprendizaje y/o a la lógica del conocimiento de los adultos, las instituciones de asesoría a los movimientos populares parecen no entender claramente las relaciones entre la educación que se da en los procesos organizativos de la clase trabajadora, en los movimientos sociales populares y la escolarización popular, tal vez por falta de estudios adecuados sobre esa vinculación. La tendencia hasta fines de los ochenta fue ver la educación escolar como algo negativo y rutinario, resistente al cambio y al progreso⁸⁵. Se reconoce que en muchos casos existió una lectura muy ortodoxa de "la escuela oficial", en la línea de "aparato instrumental" que proponía el discurso más general de Louis Althusser -sobre los aparatos ideológicos del Estado- y que había sido aplicado a las corrientes de crítica a la escuela capitalista (Bourdieu y Passeron; Baudeiot y Establet). "Si bien la EP denunció el autoritarismo en la escuela, no hubo mayor investigación e incidencia

⁸⁴ DE SOUZA, Joao F. *op.cit.*, p. 40

⁸⁵ *cfr. ibidem*, p. 71-72

al respecto"; en ningún momento se abordaron para el análisis las teorías de la reproducción ni las más recientes sobre la resistencia.

Se ve necesario en esta etapa de *refundamentación* pensar en la posibilidad real de incidir en los sistemas educativos de la región, superando la visión simplista de que "todo lo que tenga que ver con el Estado es por fuerza negativo"; se cuestiona si la propuesta pedagógica de la EP en sus métodos y temas puede llegar a las escuelas (educación formal), o es sólo para ambientes no formales o extraescolares. De cualquier manera, constituye un avance reconocer a los sistemas educativos oficiales y plantear un acercamiento de la EP con los mismos. Por otra parte, se asume que "la EP ha trabajado más con los adultos, por lo que en México y en otros países se empieza a dar una cercanía con lo que se ha denominado Educación de Adultos"⁸⁶.

3.4.3 EP y Formación de Educadores/as Populares

La visión del educador como facilitador e instrumentador de técnicas en el planteamiento freireano de "horizontalidad" provocó carencias del educador/a como sujeto en las tareas de *sistematización*, *investigación* y *administración* de la enseñanza y los aprendizajes. En esta etapa se considera necesario replantear el papel que ha jugado la formación de educadores/as populares, para lo cual se sugiere la realización de estudios etnográficos.

El reto de refundamentación perfila una pedagogía que asuma como su utopía la construcción de la democracia como forma de vida y sistema político, en la que el poder y el desarrollo integral se constituyen en temas centrales, los cuales, más allá de sus dimensiones económicas, implican el fortalecimiento de las capacidades de gestión y de participación. Esta perspectiva exige educadores con capacidad para responder al doble desafío de construir teóricamente y vivenciar las dimensiones de la práctica pedagógica. De Souza afirma que el problema de fondo en esta cuestión es determinar lo esencial de la formación de los educadores/as, y recurriendo al reporte de una investigación del CEAAL, apunta las tres dimensiones que se consideran de mayor importancia en su proceso formativo: 1) la *metodología dialéctica* más como lógica orientadora que como procedimiento; 2) herramientas de *análisis de la realidad*; 3) instrumentos que capaciten al educador/a en cuestiones específicas, (por ejemplo, técnicas agroecológicas o dinámica de grupos). Estas dimensiones deben contemplar los fundamentos teóricos de la práctica educativa, ampliando la situación de reduccionismo en considerar a la pedagogía sólo en relación a las cuestiones didácticas y expresando una perspectiva política, un proyecto histórico que oriente la teoría de la formación de hombres y mujeres. Las habilidades pedagógicas de los

⁸⁶ *cf.* ZARCO Mera, Carlos, *op.cit.*, p. 97

educadores/as populares deben, entonces, ser concebidas como la capacidad reflexiva, crítica y de teorización de los hechos educativos⁸⁷.

3.4.4 EP y Constitución de Sujetos

La conformación de sujetos sociales colectivos, activos, responsables, ha estado siempre en la perspectiva de la EP. En muchos casos se concibió como si cualquier incorporación del grupo a la construcción de soluciones a esos problemas fuese equivalente al desarrollo de *sujeto popular*. En otros, este proceso se identificó con la adhesión a determinadas posturas ideológicas o partidarias de los grupos populares. En estos momentos, se ve la importancia de tomar en cuenta los elementos psicosociales que caracterizan la subjetividad latinoamericana, necesarios para la revaloración individual, para definir la idea de cambio, categoría central en la EP, y para pensar a los sujetos (individuales y colectivos) capaces de sentir, construir y reconstruir su discurso, en una dinámica que puede llegar a la opinión pública, que dentro de las diferencias logre construir intereses comunes. En este marco, la comunicación es fundamental para una "pedagogía de la ciudadanía"⁸⁸.

3.4.5 EP, Didáctica y Comunicación

En el caso de la didáctica, siendo más que una cuestión meramente escolar, ahora se le concibe como la disciplina que aborda los procesos de enseñanza y sus múltiples mediaciones, así como las posibilidades instrumentales de intervención en las distintas situaciones de enseñanza y aprendizaje. Ya que su tarea es principalmente desarrollar métodos y procedimientos que, considerando las especificidades de cierta disciplina puedan facilitar la enseñanza, sus finalidades debieran estar justificadas desde la pedagogía, en términos de formación, no obstante que se encuentre asociada a la técnica de la enseñanza en sentido amplio y procure la eficacia de la actividad educativa⁸⁹. Se comienza a discutir, entonces, la necesidad de un pensamiento pedagógico sobre la enseñanza en tanto proceso comunicativo, intencional, promocional, contextualizado, contrario al pensamiento pragmático bajo el cual se aplicó la didáctica como mero instrumento durante mucho tiempo.

En cuanto a la función que puede tener la comunicación en la política actualmente, esta es básicamente la de construir una cultura política democrática, para lo cual es preciso replantear el diálogo intercultural. Lo comunicativo y lo educativo deben favorecer la reflexión crítica, la creatividad de las formas de expresión y la construcción de la opinión pública.

⁸⁷ *cfr.* DE SOUZA, *op.cit.*, p. 67-70

⁸⁸ *cfr.* TÁBORA, Rocio, *op.cit.*, p. 24

⁸⁹ *cfr.* MOCKUS, Antanas, y otros. Las fronteras de la escuela, p. 6-7. En: TÁBORA, Rocio, *op.cit.* p. 31

3.4.6 EP, Dimensión Política y Construcción de Ciudadanía

Bajo la revisión crítica del eje de la dimensión política de la EP, se encuentra la necesidad de revitalizar la propuesta ética de la EP, es decir, discutir sobre cuáles valores está fundada la acción educativa y política. Cuestionar cómo incidir en el nivel amplio de la sociedad ante la "pobreza política" que se vive en México y asumir que la base de la reforma democrática del Estado es una población consciente de sus derechos, con voluntad y capacidad organizativa, *ha llevado a acuñar el término Educación Ciudadana o Cívica*. Ubicando dentro de esa ciudadanía a los sectores populares, se afirma que la transformación democrática no puede tener a los pobres como ciudadanos de segunda⁹⁰. La construcción de ciudadanía es un tema creciente que se aborda en la EP y "en la educación en general".

En el caso de las prácticas educativas escolarizadas, los elementos autoritarios y antidemocráticos se hacen fuertemente visibles mediante el enfoque etnográfico. En la última década, el concepto **currículum oculto** ha tenido una gran difusión. Este hace referencia a aquellos conocimientos, actitudes, valores y destrezas que se adquieren durante la participación en los procesos de enseñanza, los cuales son más acordes con las necesidades e intereses de la ideología hegemónica del momento socio-histórico - aún cuando no siempre trabajen para la consolidación de los intereses de los grupos sociales dominantes y de las estructuras de producción y distribución vigentes-, y que no están explícitos en los programas, pero sí de manera latente y constatable a través de estudios etnográficos⁹¹. Estudios ya existentes al respecto han mostrado que el currículum oculto es productor de nuevas relaciones en la escuela, y que muchas veces son gestores de conocimientos y prácticas, en resistencia a los currícula formales.

Así, se ve que la educación de ciudadanas y ciudadanos para una sociedad democrática es necesario llevarla a cabo en el marco de instituciones en la que sus estructuras democráticas permitan la planificación y desarrollo de experiencias de enseñanza y aprendizaje dirigidas a promover y ejercitar la capacidad de toma de decisiones, de modo reflexivo y de compromiso con la realización de conductas responsables y efectivas, dentro de una filosofía de respeto y apoyo de los valores y procesos democráticos. En contraposición a la noción de currículum formal como 'convencional', se propone la noción de **currículum crítico**, el cual intentaría obligar al alumnado a que cuestionen los conocimientos, actitudes y comportamientos considerados como "naturales y obvios"; así mismo, se interesa por las estrategias de enseñanza y aprendizaje que facilitan ese proceso de reflexión, de participación

90 cfr. ZARCO Mera, *op.cit.*, p. 95

91 cfr. TORRES, Jurjo. El currículum oculto, p. 198-200

democrática y de ejercicio de la responsabilidad y la solidaridad⁹². Dentro del campo de la educación formal existen diversos desarrollos en este tema, pero ya que dicho campo no constituye parte del objeto de estudio del presente trabajo - en tanto hemos delimitado establecer el surgimiento de la educación ciudadana en el contexto de la educación popular - continuaremos refiriéndonos al proceso de refundamentación de la EP.

Una tendencia de cambio que surge en el campo de la *educación con personas jóvenes y adultas* es el fortalecimiento de programas de educación ciudadana, educación para los derechos humanos, educación ambiental y reconocimiento de los derechos de las minorías discriminadas, sea por razones de género, étnicas, religiosas, políticas o sexuales. Como línea de acción, se propone desarrollar esta *educación con personas jóvenes y adultas* orientada hacia una educación para la ciudadanía democrática, que forme para el ejercicio de los derechos humanos y ciudadanos, para la participación política, para la valoración de los gobiernos locales, para el ejercicio de la libertad de expresión, a la vez que capacite a las minorías y grupos discriminados para ser escuchados y respetados en la sociedad; que promueva la educación ambiental y la de los derechos de los consumidores como temas emergentes de la ciudadanía moderna⁹³.

La figura de ciudadano ha sido utilizada como opuesto a lo partidario y como expresión política "no popular" (más de las clases medias). El movimiento ciudadano-cívico que generado en México con mayor intensidad a partir de los 80's ha construido, desde la posibilidad de consensos -como en los casos de leyes e iniciativas-, las condiciones políticas y culturales para que los nuevos actores sociales ejerzan y amplíen su capacidad de influir en el poder. La potencialidad de la acción educativa ciudadana se justifica, entonces, dada la imbricación político-económica en el sistema del poder del país, las consecuencias sociales y económicas que dejó el Salinismo, los avances y limitaciones de los movimientos populares sindicales y partidarios donde la cultura autoritaria y clientelar no ha sido rota, y bajo las iniciativas cívicas de mediación, articulación, propuesta, políticas públicas, defensa de derechos, formación de consensos entre actores en los últimos años en México, en la perspectiva de que los sujetos sociales pueden generar mecanismos democráticos que garanticen una mayor equidad.

La **ciudadanía**, tema en el que abundaremos en el siguiente capítulo, en el contexto de esta refundamentación se concibe como el **ejercicio de la construcción**

⁹² cfr. *idem*

⁹³ *ef* Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), Oficina Regional de la UNESCO, *La educación con personas jóvenes y adultas en América Latina en la transición al siglo XXI*. Documento de trabajo para la reunión preparatoria regional de la V Conferencia Mundial de Educación de Adultos, Hamburgo, 1997.

colectiva de una dimensión humana, personal y colectiva, ligada a la participación en las decisiones del poder gubernamental. La educación cívica potencia esta dimensión desde la identidad de los sectores sociales excluidos, donde lo importante no es construir identidad ciudadana, sino permitir la expresión cívica de lo popular, sectorial y la perspectiva de género, dentro de un horizonte de vida digna y derechos plenos. En la construcción de ciudadanía aparecen nuevas formas de hacer política que enriquecen y reencauzan valores y métodos de la EP, en especial la pluralidad, la tolerancia y el respeto a la diversidad como construcción de consensos, como expresión concertada de voluntades, afectando la cultura autoritaria de la exclusión y el vanguardismo. *La Educación Cívica ha sido en gran parte la aplicación de la EP al terreno de los movimientos ciudadanos*⁹⁴.

Elementos de la EP que aparecen en la Construcción de Ciudadanía

En los procesos actuales de construcción de ciudadanía se pretende que la gente se haga competente para hablar, para negociar, para hacer alianzas, para ser ciudadanos exigentes y con capacidad propositiva, constructiva. El cuestionamiento está en qué pedagogía y qué didáctica se necesitan para formar la formación de la ciudadanía. Tábora sugiere profundizar en algunos elementos que han estado presentes en la EP⁹⁵:

- **La identidad.** Siendo un tema abordado por el feminismo, es básicamente responder a la necesidad de saber "quién es una/uno", reconocer su propia historia para aprender a expresarse y a elaborar un discurso propio, y así formar parte de lo público en una sociedad más global siendo diferentes.
- **Los valores:** la EP es en sí una educación moral, ya que enseña y promueve determinados valores sociales (justicia social, cambio, equidad; derechos de las mayorías). Actualmente, existe un énfasis en la educación de valores, basada en la teoría de consensos racionales, argumentativos; no obstante, se sugiere abordarla también desde la "educación de los sentimientos y las opciones éticas", lo cual implica acercarse al lenguaje simbólico.
- **La construcción de consensos:** en las sociedades latinoamericanas, conformadas históricamente por el mestizaje, se ha vivido por siglos la discriminación de clase, grupo étnico, religión, género, etc., como un "miedo a las diferencias". Actualmente, la EP ha profundizado en revisar los consensos aparentes y profundizar los mecanismos de negociación -persuasión, diálogo sin eliminar las diferencias, cambio

⁹⁴ *cfr.* CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE AMÉRICA LATINA. Nuevos escenarios y Nuevos Discursos... p. 21-23

⁹⁵ *cfr.* TABORA, Rocío. *op.cit.*, p. 23-27

de las propias opiniones, el derecho a disentir-, contribuyendo a generar así una cultura de la democratización.

- **La formación de la opinión pública:** para conformar una pedagogía para la construcción de ciudadanías, existen rasgos distintivos de la EP necesarios de profundizar, como es el caso de la construcción de corrientes de opinión pública y las posibilidades de gestar capacidades de los grupos para explicitar sus discursos e insertarlos en las agendas públicas. Ya que en sí misma no garantiza la construcción de nuevas ciudadanías, estas son nuevas maneras de entender la participación, ese objetivo / método de la EP que abordamos en su discurso fundacional, que actualmente está siendo problematizada.

Vemos así que en el discurso sobre la **Refundamentación de la Educación Popular la Educación Ciudadana** emerge como eje temático dentro de la Construcción de Ciudadanía y Poder Local.

3.4.7 Elementos de la EP que permanecen a través de la Refundamentación

Como hemos visto, la mayoría de los elementos que fueron conformado a lo largo de dos décadas el discurso de la EP han sido *trastocados* ante los procesos de globalización, en el contexto de los cambios en América Latina. Sin embargo, encontramos planteamientos de la EP que permanecen en este proceso de refundamentación:

- A nivel **ideológico**, sigue vigente el cambio social como horizonte de las prácticas de EP, así como las utopías y convicción de que es posible un mundo mejor. Los excluidos siguen siendo *sujetos preferenciales*.
- En cuanto a los **planteamientos educativos**, se ve la importancia de la vida cotidiana y del conocimiento colectivo, la realidad local como escenario educativo inmediato, la vivencia de valores, la concientización y el reconocimiento de los saberes populares, así como la construcción de sujetos.
- En relación a los **procesos sociales** se afirma la defensa de la diversidad cultural y la integridad de la persona, la participación social, la perspectiva dialéctica, la visión de los cambios como procesos cualitativos, lo popular como anhelo de dignidad de los pobres, capaces de pensar y decidir; la afirmación de las identidades y la convicción de contribuir a la cultura democrática como forma de vida⁹⁶.

⁹⁶ *cf.* CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE AMÉRICA LATINA. Nuevos escenarios y Nuevos Discursos... p. 11-12

CAPÍTULO 4

LA EDUCACIÓN CIUDADANA

4.1 Para comprender la Educación Ciudadana*

La emergencia de la conciencia ciudadana en México ha sido «lenta y dificultosa», como afirma el investigador Lorenzo Meyer; los mexicanos hemos sido *súbditos* más que ciudadanos, tal como lo muestra la historia de nuestro país. La posibilidad de que cada individuo pueda ofrecer sus puntos de vista sobre situaciones que le atañen, y más aún, interpelar y defenderse de cualquier decisión del poder estatal, es un proceso que se ha comenzado a conquistar en la época reciente.

Al menos a nivel regional, Educación Ciudadana ha sido vista en los años noventa como una práctica consustancial a la conformación y consolidación de los regímenes democráticos, como una «educación para la ciudadanía». En México, las iniciativas de ciertos sectores de la sociedad civil han permitido que el Sector No-Gubernamental los convoque para fortalecer sus procesos organizativos a través de proyectos educativos, para ir consolidando esa conciencia ciudadana.

Y es al involucrarse en prácticas de Educación Ciudadana, que surge la discusión sobre diversos conceptos. ¿A quiénes se hace referencia cuando se habla de ciudadanía? ¿Cuáles son sus cualidades? ¿Cuáles sus derechos? ¿Desde cuándo existe lo ciudadano? ¿Quiénes son las y los ciudadanos? ¿Cuál es la relación que existe entre un régimen democrático y la ciudadanía?

Sin pretender dar respuestas únicas ni agotar la reflexión, pero sí con la intención de contar con mayor claridad para comprender el tema, esbozaremos diversos conceptos básicos: la identidad del ciudadano/a en tanto sujeto educativo, la ciudadanía y sus derechos como pautas de definición de objetivos educativos, así como la cultura política democrática y la participación ciudadana como propuesta en el contexto social.

Sin embargo, como afirma Merino¹, hay que tener presente que en la actualidad no hay conceptos de la Ciencia Política - ciudadanos, elecciones, soberanía, legitimidad, etc. - que no hayan sufrido cambios a través del tiempo, y sobre todo, en las décadas recientes. De esta dificultad habla un Consejero Ciudadano del Instituto Federal Electoral cuando afirma: "Desde 1994, y hasta la fecha, ha habido la integración de dos Consejos Generales [en el IFE] con el mismo concepto de ciudadanos. Sin embargo, en ninguno de los dos casos hemos alcanzado exactamente la definición de lo que queremos decir como ciudadanos [...] Lo que buscamos es una

* En lo subsecuente, se usará la abreviación ECD para hacer referencia al concepto Educación Ciudadana.

¹ cfr. MERINO, Mauricio. La participación ciudadana en la democracia, p. 17

definición de ciudadanos para adecuarla a las condiciones existentes; no es que haya ciudadanos que encajen, realmente estamos fabricando en el proceso mismo². Como puede suponerse, esta situación de conceptos en construcción constituye un reto para el presente trabajo. Por lo pronto, nos aventuramos a afirmar que, al igual que en el caso del concepto Educación Popular, existe una polisemia en aquellos que subyacen y permiten la comprensión de la Educación Ciudadana.

4.1.1 *Lo ciudadano, históricamente*

Según Barba³, no todo el que vive en la ciudad (urbano), ni todo el que porta la cultura urbana (citadino) se puede considerar ciudadano/a en sentido estricto. La categoría «ciudadano», al igual que muchas otras actualmente - reiteramos -, no es unívoca; no se dice a un sólo y único contenido conceptual.

El concepto de *ciudadano* nació en la antigua Grecia para referirse al grupo particular que tenía la responsabilidad de decidir y guiar los destinos de la ciudad. En esa situación original se daba una coincidencia entre la ciudadanía y el ejercicio político pleno: los ciudadanos eran los constructores sociales de la *polis* y ejercían esa responsabilidad mediante democracia directa. Sin embargo, ese sistema funcionaba basado en una exclusión muy amplia: ni esclavos, ni mujeres, ni comerciantes, ni jóvenes eran ciudadanos.

Este sentido del concepto, que auna en el ciudadano la fuerza de lo subjetivo con la construcción de lo colectivo, fue recuperado al final del medioevo, cuando las ciudades-estado, aprovechando los conflictos entre el rey y los señores locales, consiguieron para sus vecinos propietarios un espacio de autonomía respecto del poder del señor y de las regulaciones feudales de la acumulación capitalista mercantil. No obstante, la práctica de la democracia directa, base de la identidad política del ciudadano-sujeto se fue tomando cada vez más complicada debido a un doble proceso: la presión exitosa para que se incluyera a nuevos sectores como ciudadanos y la constitución del Estado-Nación que, luego de la disolución definitiva del orden feudal, subordinó la autonomía de las ciudades. Se planteaba así un dilema práctico entre la masa y la dispersión de los ciudadanos por una parte, y por otra, el ejercicio de la democracia directa⁴.

Durante los primeros intentos por avanzar hacia la institucionalización necesaria de la Revolución Francesa, esta tensión se colocó en la agenda a través de la

² VARGAS, R. Elvira y CUÉLLAR, Mireya. "Zebadúa: estamos fabricando la definición de ciudadano". Entrevista publicada en *La Jornada*. México, D.F., 2 de noviembre de 1996, núm. 4368, p. 21

³ BARBA Martín, Leticia. *Educación para la participación ciudadana. Una alternativa para los habitantes de la zona metropolitana de la Ciudad de México*, p. 4

⁴ *cfr.* PALMA, Diego. "La Educación Popular y el tema de la Ciudadanía". En: *La Piragua*. No. 10, 1er. Semestre de 1995, p. 56

discusión que opuso el ejercicio directo de la ciudadanía y la delegación de la decisión política en un cuerpo de representantes. Al triunfar, la segunda posición marcó la orientación del futuro de la República y de todo el orden político en occidente: la influencia que las instituciones napoleónicas ejercieron sobre la generación de los libertadores latinoamericanos marcaron profundamente las constituciones que estos impulsaron. Ese fue el umbral en que se reificó la concepción de ciudadanía que ahora equivale menos a un ejercicio de la responsabilidad singular y mucho más a una condición homogénea expresada en una lista de derechos y deberes.

Esto acarrió la *despolitización* de la condición ciudadana que se expresó en la separación que impuso la modernidad occidental entre lo público y lo privado: la consagración de derechos asegurados por el Estado, la cual delimita un espacio privado (de la subjetividad y de lo particular) desde donde el ciudadano «se asoma» al ejercicio político a través de una regulada acción electoral⁵. Esta situación problematiza nuestro siguiente concepto a revisar.

4.1.2 ¿Quién es el ciudadano/a?

En la literatura consultada sobre el tema, aparece una suerte de espectro en la forma de concebir a los ciudadanos/as. Esta gama tiene como polos, por un lado aquellas visiones que desde lo institucional ubican al ciudadano/a desde el ejercicio del voto, y en el otro extremo, conciben al ciudadano/a como sujeto integral, el cual ejerce no sólo sus derechos políticos en sentido amplio, sino también los económicos y sociales. Consideramos importante revisar algunas de las posturas encontradas en ese orden, como a continuación se presenta.

Según Woldenberg, ya que el principio constitutivo de la democracia es la soberanía popular, el único soberano legítimo es el *pueblo soberano*, conformado por el conjunto de ciudadanos, es decir, aquellos hombres y mujeres que gozan de derechos políticos y que por ende pueden participar de un modo u otro en la constitución de la voluntad política colectiva. Por tanto, los ciudadanos son menos que los simples habitantes o miembros de una población⁶.

Esta concepción parte del supuesto de que en una sociedad *moderna* existen hombres [sic] con capacidad de discernir racionalmente entre las ofertas que se les presentan, que pueden contribuir con su opinión a la toma de acuerdos, y que ellos

⁵ *cf. idem*

^{*} En la literatura revisada, existen pocos textos en los cuales se piensa esta categoría bajo la perspectiva de género. Si el lenguaje expresa una forma de concebir al mundo, resulta de *capital importancia* hacer referencia a la identidad de las mujeres como ciudadanas, sin asimilarnos, como es costumbre, dentro de lo masculino. Como ya hemos expresado anteriormente, no obstante que asumimos esta perspectiva, en el presente trabajo se respeta el uso del término «el ciudadano» que hacen la mayoría de los autores.

⁶ *cf. WOLDENBERG*, José. Principios y valores de la democracia, p. 15-17

pueden agruparse para participar en los asuntos públicos y que como individuos gozan de una serie de derechos; es decir, los individuos son considerados como ciudadanos. Pero - repetimos -, estos no siempre han existido: la *construcción* de ciudadanos es un proceso histórico que "se engarza con la modernidad y tiene su cabal expresión en un régimen democrático". El *ciudadano* tiene derechos civiles, políticos y sociales así como obligaciones en esos tres terrenos⁷. Ya que en la democracia toda función estatal está sujeta al juicio de los ciudadanos, que en su carácter de electores tienen la capacidad para refrendar o sustituir a sus representantes, el *poder de los ciudadanos* se refuerza⁸.

Por su parte, Peschard nos dice que el concepto de *ciudadano* recoge las tradiciones liberal, republicana y democrática que se integran en la hoy denominada democracia liberal. Tiene como premisa al individuo liberado de sus "ataduras comunitarias", pero abandonado a sus propias fuerzas, ya que la idea misma de individuo es producto de la lucha contra las jerarquías corporativas que concebían y valoraban a los hombres [sic] en función de criterios como el designio divino o la guerra, y no en tanto personas nacidas con igualdad de derechos. Es el protagonista de la esfera pública ya claramente diferenciada de la privada. "Ya no es un súbdito del Estado llamado a obedecer los dictados del poder o a someterse bajo la fuerza", sino que participa directa o indirectamente en el diseño de dichos dictados y "en la fundamentación misma del poder del Estado", al ser el titular de la soberanía⁹.

Para la Constitución mexicana, *ciudadano* es todo aquel mexicano mayor de 18 años y que tiene un modo honesto de vivir. La noción de ciudadano se expresa en el término elector, que es una categoría jurídico-política que iguala a los individuos entre sí, ya que al instaurarse el sufragio universal y secreto durante el siglo XIX y principios del XX cada elector, "independientemente de su situación social", tiene el mismo peso al ejercer su derecho al sufragio. Esta es la expresión del concepto de democracia como "a cada cabeza, un voto". Sin embargo, hay una diferencia cualitativa entre pensarse y actuar como elector y como ciudadano, ya que este último término tiene una connotación que rebasa la mera formulación normativa.

La autora define al *ciudadano* como aquel individuo capaz de desarrollar virtudes cívicas, en el sentido de participar en los asuntos públicos, con un sentido de eficacia cívica, es decir, que está convencido de que se puede hacer algo tanto para reclamar del gobierno soluciones a problemas, como para defenderse y reaccionar ante arbitrariedades o injusticias del poder y de que existen canales y condiciones para hacerlo. Es "aquel individuo capaz de organizarse para plantear demandas en

⁷ cfr. *ibidem*, p. 43-44

⁸ cfr. *ibidem*, p. 46

⁹ cfr. PESCHARD, Jacqueline. *La cultura política democrática*, p. 12

diferentes campos de la vida social (de salario, vivienda, servicios públicos, así como reclamos que rebasan el plano material, como la expansión de derechos y libertades civiles); es alguien que no espera a que las autoridades decidan hacer las cosas, sino que tiene disposición a participar en la vida política. La cooperación con los *conciudadanos* ayuda a elevar el potencial de influencia de los individuos frente al gobierno al estimular la integración social y la potencialidad para agregar demandas. La pertenencia a organizaciones tiene un efecto positivo sobre la participación y la competencia políticas porque las dota de mayor eficacia al implicar la suma de esfuerzos¹⁰.

Para Silva-Herzog, el *ciudadano* es el protagonista de la democracia, ya que esta es básicamente una sociedad de ciudadanos. El ciudadano es, ante todo, miembro de una comunidad política; es un personaje que está en posibilidad de *tomar decisiones* en el ámbito político. *No es el súbdito* que calla y obedece: piensa y discute, habla y decide. Esa es la subversión democrática: la transformación del súbdito en ciudadano¹¹.

Por su parte, Palma afirma que el término *ciudadano* se aplica con dos contenidos que no se contraponen: la lucha por derechos que la nación dice que corresponden a todos; otro, es la identidad de quienes, en distintos grados se comprometen en esas tareas de democratización. En esa empresa de ciudadanos que construyen condiciones de más ciudadanía, la tarea de las mayorías subordinadas no es la de derrotar a los contrarios, sino la de acumular fuerza (conciencia, organización, propuesta) para poder negociar consensos en los que sus necesidades e intereses están verdaderamente incorporados¹².

4.1.3 Concepciones de ciudadanía

Para introducirnos al tema recurriremos - como en el caso del concepto de ciudadano -, a sus referentes históricos.

El advenimiento de la modernidad en el siglo XVIII y XIX, a propósito del proceso de industrialización, trajo consigo desde Europa la eliminación de las fronteras para las comunidades locales permitiendo la circulación de la gente y el intercambio económico y cultural entre distintos territorios y grupos sociales y culturales. Nacieron así nuevos límites imaginarios más amplios, configurándose la idea de nación asociada al Estado. Este modelo llegó a América Latina posteriormente. La nueva fase de esa modernidad entendida por diversos autores como postmodernidad, en plena época de implantación del mercado mundializado y la caída del socialismo real, rompe las fronteras

¹⁰ cfr. *ibidem*, p. 28

¹¹ cfr. SILVA-HERZOG Márquez, Jesús. *Esfemas de la democracia*, p. 19

¹² cfr. PALMA, Diego, *op.cit.*, p. 58

nacionales e inaugura una nueva circularidad mundial, denominada *proceso de globalización*, que afecta no sólo los comportamientos económicos, sino que involucra a los sociales, culturales y políticos. Es decir, estamos asistiendo a la fundación de una ciudadanía del mundo, que no obvia la nacional, pero sí la relativiza. La ciudadanía puede ahora ejercerse en muchas situaciones, ámbitos, temas, instituciones y lugares¹³.

De manera correspondiente al «espectro» del caso anterior, hemos encontrado en la revisión y procesamiento de la revisión bibliográfica realizada, que las formas de concebir a la ciudadanía van desde posturas que se ciñen a la norma constitucional - sin considerar la práctica organizativa -, hasta aquellas por las que comprenden el ejercicio ciudadano como una totalidad en la vida cotidiana del sujeto, -incluyendo cierto idealismo social que propone niveles de ejercicio *total* de ciudadanía, difícilmente asequible a corto plazo en las condiciones políticas, sociales y económicas en la región.

Hemos decidido profundizar más bien en las posturas críticas, puesto que esta orientación es la que sustenta la noción de ciudadanía del sector no - gubernamental. Así mismo, incluimos a detalle la concepción de ciudadanía del filósofo norteamericano Henry Giroux, por la relevancia de su pensamiento educativo en el tema. Para ponernos en antecedentes, comencemos por un clásico en el tema.

El sociólogo inglés T.H. Marshall, preocupado por la historia del bienestar social en la Gran Bretaña planteó en los años sesenta que el estatuto de ciudadanía, en términos de su crecimiento entre los siglos dieciocho y diecinueve en aquel país del norte, ha tenido tres momentos: 1) **civil**: garantiza al hombre [sic] el ejercicio de sus libertades individuales frente al Estado - libertad de expresión, de movimiento, garantías frente a las arbitrariedades del poder; 2) **político**: da al individuo el derecho de participar en el gobierno: votar y ser votado; y 3) **social**: el derecho de cada miembro de la comunidad a disfrutar de ciertos mínimos de bienestar. Un poco más adelante retomaremos esta concepción.

Los desarrollos teóricos de este autor han sido clave para el acercamiento a la comprensión y delimitación de la categoría de «ciudadanía». Sus planteamientos han sido discutidos durante la última década y media (Giddens, 1982), ya que la ciudadanía como categoría, como mencionamos, está siendo replanteada a partir de los procesos sociales desencadenados en los últimos años¹⁴.

¹³ *cf.* ALFARO, Rosa Ma. "Descifrando Paradojas Ciudadanas: una mirada cultural a la política". En: *La Piragua*. No. 10, 1er. Semestre de 1995, p. 29

¹⁴ *cf.* MOUFFE, Chantal (edit.) *Dimensions of radical democracy*. Pluralism, Citizenship, Community, p. 35

Por otra parte, podemos ver que la ciudadanía consta de varias dimensiones. Kelly contrasta la dimensión cívica de la civil de la ciudadanía¹⁵ de la siguiente manera:

1. La dimensión *cívica* está ligada a los deberes y responsabilidades de los ciudadanos, específicamente, la propensión hacia las formas solidarias de comportamiento y la observancia de las virtudes cívicas. Esta envuelve un proceso de identificación con la colectividad o con una concepción de la identidad personal profundamente marcada por la inserción del individuo en la comunidad.

Esta es la orientación de lo cívico claramente hacia lo colectivo.

2. La dimensión *civil* de la ciudadanía, en contraste, corresponde a la búsqueda moderna de la afirmación de los derechos por miembros individuales de la colectividad nacional. De acuerdo con la realización secuencial de los diversos tipos de derechos de T.H. Marshall, esta dimensión corresponde o al momento de emergencia de los derechos civiles propiamente o al momento en el que los derechos políticos y sociales surgen.

Por tanto, el significado de la *ciudadanía*, varía ampliamente dependiendo del énfasis que se ponga en una u otra de estas dos dimensiones, ya que los valores expresados por las nociones de *ciudadanía civil* y *cívica* están en claro contraste una con respecto a la otra.

Para **Silva-Herzog**, la ciudadanía moderna es una condición jurídico-política que otorga derechos y obligaciones frente a la colectividad; de ahí que el ciudadano sea el titular de un poder efectivamente compartido. Para constituirse, la ciudadanía requiere un sólido *armazón jurídico*, aunque no se agota en él. La ciudadanía de una persona es la posibilidad que ésta tiene de controlar su destino dentro de una comunidad. Siendo la miseria excluyente, el ejercicio pleno de la ciudadanía es posible sólo para los individuos que disfrutan de cierta seguridad material y que tienen acceso a la educación y a la información; pertenencia y participación son sus atributos básicos. Como la democracia no se agota en la ciudadanía, tampoco se limita al acto electoral. Los derechos de ciudadanía se ejercen también cuando el ciudadano lee el periódico, se va a huelga, organiza una asociación vecinal, paga impuestos, comparece ante los tribunales, ocupa un cargo público o expresa lo que piensa. "Podríamos decir que la democracia no es tanto el poder del pueblo como el poder del ciudadano, de cada ciudadano"¹⁶. Para esta concepción, por ende, sólo algunos de los hombres y mujeres podrían acceder a ser ciudadanos de no preverse simultáneamente mecanismos para reducir la brecha entre la extrema pobreza y la extrema riqueza.

Según Henry **Giroux**, en los años ochenta se creó una filosofía pública que ha estado definiendo a la ciudadanía dentro de un vacío político. Este discurso, produjo

¹⁵ *cfr.* WANDERLEY Reis, Fábio. "The State, the Market, and Democratic Citizenship", p. 127

¹⁶ *cfr.* SILVA-HERZOG Márquez, Jesús, *op.cit.*, p. 19-20

una forma de «*amnesia histórica*» caracterizada por un silencio intencional respecto a las constantes luchas históricas que se han librado en cuanto al significado y a las potencialidades no realizadas que subyacen a los distintos conceptos de ciudadanía. Lo que la *nueva derecha* - fusión de dos tendencias político-ideológicas: el neoliberalismo, con su acento en la libertad de la economía de mercado como prerrequisito para la libertad política, y un neoconservadurismo que aboga por una versión decimonónica del orden social en el que las ideas, valores y relaciones sociales del pasado proporcionan la base para la reestructuración de la vida social y política contemporánea - ha hecho, no es sólo abandonar el discurso de la democracia mientras simultáneamente acerca a la sociedad [estadounidense] a los peligros del fascismo: de manera menos obvia ha llenado el vacío al nivel del deseo y la necesidad colectivos, por medio del ensalzamiento y la movilización de los sueños en lo referente a comunidad y afirmación colectiva, que se hallaban reprimidos entre el público, especialmente en esta época en que dichos sueños ya no parecen posibles¹⁷.

En un sentido similar, A. Puiggrós afirma que "la forma de construcción del discurso neoliberal consiste en utilizar el lenguaje progresista latinoamericano y resignificarlo en el marco de un discurso revolucionariamente conservador. De tal forma, se descolocan las demandas de integración provenientes de las poblaciones migrantes, de las economías regionales, de las culturas que traspasan las fronteras y se tienden líneas transnacionales de los intereses económicos dominantes, en nombre de la integración latinoamericana"¹⁸.

Al menos en lo que corresponde a Estados Unidos, según Giroux no se ha sabido dar una legitimidad democrática a los conceptos de ciudadanía y patriotismo, lo cual no se debe únicamente al surgimiento de la nueva derecha, sino al fracaso de la teoría radical de los críticos de izquierda al respecto.

Para este autor, la ciudadanía, al igual que la democracia, es parte de una tradición histórica que representa un terreno de lucha por encima de las formas de conocimiento, de prácticas sociales y de valores que constituyen los elementos críticos de esa tradición. No es un vocablo que posea ninguna importancia trascendental fuera de las experiencias y prácticas sociales vividas por los individuos que constituyen las diversas formas de la vida pública. *Admitiendo que el concepto de ciudadanía es una práctica histórica socialmente construida, se vuelve imperativo reconocer que categorías como ciudadanía y democracia necesitan ser problematizadas y reconstruidas para cada generación.* Progresistas y radicales deben apoderarse del concepto de ciudadanía como importante espacio de lucha, como parte de un esfuerzo

¹⁷ cfr. GIROUX, Henry A. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, p. 17-19

¹⁸ cfr. PUIGGRÓS, Adriana. "Refundamentación político-pedagógica de la educación popular en la transición al siglo XXI". En: *La Piraqua*, No. 12-13, 1996. p. 16

por desarrollar una filosofía pública que dé legitimación al desarrollo de esferas opuestas al quehacer público y en las cuales se pueda dar expresión a un concepto crítico de ciudadanía por medio de un modelo radical de educación ciudadana. La ciudadanía se convierte así en un proceso de diálogo y compromiso arraigados en la creencia de la vida pública y en el desarrollo de formas de solidaridad que permitan a la gente reflejar y organizar el poder del estado, con el fin de criticarlo y restringirlo¹⁹.

Lo que está en debate es la necesidad de desarrollar una forma de ciudadanía en la que el lenguaje público haga suya, como referente para la acción, la eliminación de aquellas condiciones ideológicas y materiales que fomentan diversos modos de subyugación, segregación, brutalidad y marginación, frecuentemente expresadas por medio de formas sociales que encarnan intereses raciales, clasistas y sexistas. Una forma emancipatoria de ciudadanía se constituiría en un nuevo movimiento del despertar social, contribuyendo a la estructuración de relaciones sociales no enajenantes. Hoy en día ningún nuevo movimiento social logrará captar la imaginación de la gente a menos que proporcione un sentimiento de bienestar moral y no sólo de bienestar material. Si se desea lidiar con las implicaciones más amplias que tiene la ciudadanía, ésta se tiene que analizar como proceso ideológico, a la vez que como manifestación de relaciones específicas de poder. Pero al concepto de ciudadanía se le debe entender también en términos pedagógicos como un proceso de regulación moral y de producción cultural, dentro del cual se estructuran subjetividades particulares en torno a lo que significa ser miembro de un Estado nacional. De manera más específica, este concepto debe ser investigado como la producción y la inversión que se hace en discursos ideológicos expresados por medio de diferentes formas de cultura de masas y en sitios particulares como escuelas, el lugar de trabajo y la familia²⁰.

Desde una visión de práctica educativa en América Latina, el **CEAAL** ve de manera crítica aquellas versiones optimistas y mecanicistas que plantean que los procesos de modernización económica actuales conducirán a la sociedad de manera irreversible hacia una modernización de la política a través de la adopción de instituciones democráticas y la consolidación de una ciudadanía autónoma, dando por supuesto los factores culturales y subjetivos que podrían tanto obstaculizar con facilitar dicho proceso de modernización²¹.

La legitimada hegemonía del mercado a nivel económico como contexto de la trama pública y de la vida cotidiana, así como la crisis de la política y su distanciamiento de la opinión pública ante la caída de las ideologías, ha llevado en

¹⁹ cfr. GIROUX, Henry A. La escuela y la lucha... p.21-22

²⁰ cfr. GIROUX, Henry A. La escuela y la lucha... p.22-23

²¹ cfr. OSORIO, Jorge. "La educación como formación de sujetos y la construcción de la ciudadanía en América Latina: notas para el debate". En: La Piragua. s/f p. 1-2

muchos casos a perfilar la ciudadanía en el exclusivo ámbito económico neoliberal. Comprar a crédito o participar en los procesos de venta y adquisición de las empresas del Estado, resulta ser entonces un hecho ciudadano suficiente para reordenar la vida y la cultura de la gente: se equipara así ciudadanía con consumo, se le subsume dentro de un modelo económico específico. No se toman en cuenta otras aproximaciones que cuestionan la despolitización de la esfera pública, pues ser ciudadano otorga al sujeto una nueva capacidad de reordenamiento de la sociedad y la política, incluyendo la creación de otro sistema económico mejor, si es voluntad y se construye en lo público²².

La ciudadanía es una cualidad social de la democracia en cuanto sociedad organizada en formas de derechos y deberes mayoritariamente reconocidos y cuya realización se expresa tanto en la existencia de una sociedad civil fuerte, de movimientos sociales autónomos, de partidos políticos estructurados democráticamente y a través de la implementación de reglas democráticas de juego institucional que impliquen la posibilidad de ejercer control sobre quienes ejercen el poder, el control de la burocracia, la negociación bajo parámetros aceptados, como en la existencia de una cultura democrática capaz de educar a las personas en los valores de la solidaridad, la tolerancia y el pleno respeto a los derechos humanos. La ciudadanía debe ser una conquista donde la acción educativa constitutiva de sujetos individuales y colectivos tiene un rol estratégico²³.

En una postura similar, la Red ALFORJA, expone que entre las diversas acepciones de ciudadanía que coexisten en el discurso político actual pueden señalarse²⁴:

1. La ciudadanía como status jurídico político de derecho y obligaciones que el Estado garantiza constitucionalmente a cada persona. Es una condición de derechos de los habitantes frente al Estado, un status jurídico que la Constitución consagra y garantiza para todos los sujetos de esos derechos y obligaciones. El énfasis se pone en la relación individuo-Estado.
2. Aquellos ciudadanos/as como miembros de la sociedad civil, excluyendo a los individuos que activan su ciudadanía en la sociedad política, en los partidos y en las estructuras estatales.
3. La ciudadanía entendida como forma de aludir al pueblo en tanto sujeto de la democracia, con conciencia general asumida por hombres y mujeres, de sus derechos humanos, económico-sociales, civiles y políticos.

²² cfr. ALFARO, Rosa Ms., *op.cit.*, p. 27

²³ cfr. OSORIO, Jorge. "La educación como formación de sujetos...", p. 1-2

²⁴ cfr. "Democracia y Ciudadanía Plena". En: La construcción de la democracia desde la Educación Popular: su sentido y posibilidades. Taller ALFORJA, El Salvador, Septiembre 17-24 de 1995. p. 16

Según esta visión, la primera acepción resulta una abstracción engañosa: se presta para invisibilizar las asimetrías sociales, pues proclama una homogeneidad de derechos y oportunidades que no se corresponde en la realidad; se presta a una igualación de las personas dejando fuera una serie de relaciones que cruzan la sociedad y configuran la identidad social de los sujetos. Más que reconocer derechos indiferenciados a una abstracción general, la democracia debe reconocer la constitución de sujetos político-sociales a partir de sus identidades, intereses y propuestas. "Además de las asimetrías socioeconómicas existe una línea de marginación política que hace esta abstracción más injusta: la diferencia entre ciudadanos que gozan de derechos civiles y condiciones para su ejercicio, y los que están desprovistos de ciudadanía porque carecen de condiciones para ejercer sus derechos. De ahí la importancia de activar lo ciudadano en el trabajo popular, pues remite a procesos políticos relacionados con intereses concretos, y supone poner de manifiesto las desigualdades estructurales que le niegan a una mayoría del pueblo las condiciones para ejercer sus derechos ciudadanos. Visto así, activar la ciudadanía es un proceso de construcción y conquista de poder que pone de manifiesto el interés concreto de sectores heterogéneos que son afectados por la estructura social existente y que buscan transformarla"²⁵.

Ya que la ciudadanía puede parecer esa identidad neutra que sirve a todos e invisibiliza las desigualdades sociales, resulta necesario reconocer la ciudadanía como una activación de los derechos civiles y sociales y de las condiciones que permitan su ejercicio, lo cual hace necesario referirse a los problemas sociales estructurales que dan origen a rangos de ciudadanía. Construir ciudadanía es construir conciencia de derechos ciudadanos y crear condiciones para su ejercicio. En otras palabras, se intenta construir de manera integral una **ciudadanía plena**, que combine ciudadanía política y ciudadanía social, que active la conciencia pública de los derechos políticos y la conciencia social de los intereses sociales específicos, en una articulación dialéctica que desencadene procesos de democratización en el Estado y en todos los ámbitos de la sociedad.

En esta línea, Pontual contrapone la *ciudadanía pasiva*, aquella otorgada por el Estado con la idea moral del favor y la tutela a la *ciudadanía activa*, la cual instituye al ciudadano como portador de derechos y deberes, más especialmente como creador de derechos en el proceso de apertura de nuevos espacios de participación política.

Por otra parte, Alfaro opina que a pesar de la globalización de la economía, la fragmentación social existe, ya que la misma globalización otorga validez a las parcelas: a la par que se crean grandes empresas y redes institucionales que

²⁵ *cf.* *Ibidem*, p. 17

entrecruzan el mundo a partir de la mercantilización, los ámbitos intermedios pierden forma y sentido, el tejido sociedad se debilita y con él las instituciones. Los procesos de individualización marcan redefiniciones de ubicación desde cada sujeto y su mundo privado. El espacio local se relaciona más directamente a ese mundo personal desde la vivienda, la obtención de alimentos y otros productos para la vida cotidiana, el ejercicio de la socialización directa en el barrio, el acceso a lugares de recreación. Al poder desarrollar procesos organizativos y personales en él, se reanima la vigencia que este espacio tiene como lugar de intervención democrática²⁶. Así, lo local debe redefinirse como frontera abierta y tener como horizonte de apertura a la gran ciudad, que es proyecto y retorno al ámbito local; es referente y modelo donde se inserta el espacio local. *Gestar ciudadanía significa también asumir los retos culturales de producir encuentros entre satisfacción y distensión frente a expresión y creatividad, entre rebeldías y propuestas de carácter argumentativo. Es decir, formar nuevas sensibilidades donde razón y emoción, análisis y pasión, información y conocimiento redescubran sus complicidades y necesidades mutuas. Con ésta cerramos la exposición de las distintas posturas sobre el concepto de ciudadanía.*

Según la revisión realizada, el ejercicio la ciudadanía como proceso social comenzó a darse en los países *del norte*. El desarrollo del tema así lo sugiere, ya que *cronológicamente -según la época en la que aparecen-* los estudios referidos resultan anteriores a realizados *en América Latina*. Suponemos que ello se ha debido a que las condiciones histórico-sociales han posibilitado los niveles de vida necesarios para hacer valer los derechos de ciudadanía, así como para el funcionamiento de la democracia política - a pesar de que en países como en Inglaterra, se haya comenzado a llevar a cabo el recorte del Estado como consecuencia de la instauración de la política neoliberal, (referido anteriormente). Aún siendo ésta la tendencia de la Europa occidental en el los noventa, las disparidades entre los sectores de población ricos y pobres no son tan desproporcionadas como en el caso de nuestra región. Por supuesto, no debemos minimizar la situación de discriminación racial y de migración que, por mencionar algunos de sus problemas sociales, se presentan en estos países.

Por otra parte, resulta interesante la considerable cantidad de estudios comparativos existente sobre diversos países del *centro* sobre participación ciudadana y ejercicio de la ciudadanía -entendida la mayoría de las veces como derecho y respeto al voto-, tomando por lo regular como casos a los Estados Unidos, Gran Bretaña, Francia y Alemania.

²⁶ *cf.* ALFARO, Rosa Ma., *op.cit.*, p. 30-31

* Esta es la intención de los proyectos de Poder Local que se impulsan desde el sector No-Gubernamental en América Latina, los cuales, fortaleciendo procesos de desarrollo municipal, avanzan en la construcción de ciudadanía.

Como aparece en la exposición, el trasfondo de la discusión en las formas de concebir la ciudadanía es una toma de postura sobre la democracia y el ejercicio de los derechos sociales, económicos y políticos, es decir, el correspondiente debate sobre «cuál democracia debe construirse primero», si básicamente la democracia «sin adjetivos», la democracia política o la democracia social y/o económica a la par. Muy probablemente, este debate no resulte tan esquemático como aquí lo hemos esbozado, sin embargo, según la literatura revisada, y en un acercamiento inicial a la Ciencia Política desde la Pedagogía, es la cuestión de fondo que se alcanza a distinguir.

En primera instancia tenemos, entonces, aquellas posturas que entienden el ejercicio de la ciudadanía básicamente como derecho al voto. Y, por otra parte, aquellas que la conciben de manera más integral, contemplando los derechos económicos y sociales, adjetivando la ciudadanía como *plena, activa o real*. Estos fundamentos teóricos son los que orientan los objetivos de la educación ciudadana. Esta segunda postura, por demás deseable desde un sentido de justicia social, resulta un reto, ya que para ser una aspiración viable requiere de la concepción de un proyecto de sociedad y su consenso, así como de la consideración de mecanismos político - sociales para hacer operativas las aspiraciones.

Sin embargo, la cuestión que resulta central para nuestro tema es que se prevé como necesidad para la *construcción de ciudadanía* la puesta en práctica de procesos educativos, haciendo gran énfasis en ello la segunda postura descrita. Dicha vertiente plantea el rescate de lo subjetivo y la «reconciliación razón- emotividad» como intencionalidad en dichos procesos. En seguida expondremos lo que entendemos resultan ser las bases del ejercicio ciudadano.

4.1.4 Derechos de ciudadanía

Según el Instituto Federal Electoral, en la actualidad los derechos de la ciudadanía ya no se restringen a un sector minoritario de la sociedad como ocurría en la antigüedad, sino que abarcan a casi la totalidad de la población adulta. La universalización de los derechos ciudadanos recibió un fuerte impulso a partir de la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano*, proclamados en 1789, en el marco de la Revolución Francesa, y en este siglo, de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, expedida por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948. "Hoy como ayer, ser ciudadano significa ser sujeto de derechos y obligaciones de carácter político. El ciudadano tiene el derecho de participar en el gobierno de la nación a la que pertenece, así como la obligación de respetar las leyes que la rigen. Formar parte de una comunidad política o Estado otorga a las personas los derechos de la ciudadanía, que consisten en la posibilidad de intervenir directa o indirectamente

en la conducción e los asuntos de interés público y en el compromiso de hacerlo con responsabilidad²⁷

Sin embargo, los derechos de ciudadanía son hoy son de una amplia naturaleza, y ciertamente van más allá de los derechos de índole puramente constitucional. Históricamente, han habido tres "olas" en la adquisición y afirmación de los derechos ciudadanos, correspondientes a los derechos civiles en el siglo XVIII, a los derechos políticos en el XIX, y a los derechos sociales y económicos en el presente siglo, como hemos esbozado previamente al hablar del concepto de ciudadanía²⁸. Estos tres elementos fueron descritos por T.H. Marshall en su clásico ensayo *Ciudadanía y clase social*:

1. El elemento *civil* está compuesto por los derechos necesarios para la libertad individual: libertad de la persona y libertad de expresión, pensamiento y credo, el derecho de propiedad y de realizar contratos, y el derecho de justicia; las instituciones asociadas con estos derechos son las cortes de justicia.
2. Por elemento *político* se entiende el derecho a participar en el ejercicio del poder político, como miembro de un cuerpo investido por autoridad política o como elector de miembros de tal cuerpo; las instituciones correspondientes serían el parlamento (en el caso de México, las cámaras de diputados y senadores) y los consejos del gobierno local.
3. El elemento *social* hace referencia a todo el rango de derechos que van desde el derecho a un mínimo bienestar económico y a la seguridad, hasta el derecho de compartir la herencia social y a vivir la vida de un ser humano civilizado de acuerdo con los estándares prevalecientes. Las instituciones más cercanamente conexas son el sistema educativo y los servicios sociales²⁸.

El Art. 39 constitucional mexicano establece que "la soberanía nacional reside esencial y originariamente en el pueblo. Todo poder público dimana del pueblo y se instituye para beneficio de éste". Los derechos ciudadanos están consagrados en la Constitución. Garantizarlos es deber del Estado. Ejercerlos es *privilegio* y responsabilidad de los ciudadanos²⁹.

En México, como expusimos con J. Peschard previamente, la *Constitución Política* otorga la ciudadanía a los varones y mujeres de nacionalidad mexicana que hayan cumplido los 18 años y tengan un modo honesto de vivir (Art. 34). Quienes se encuentran en este caso, tienen los derechos y obligaciones político-electorales de

²⁷ *cfr.* IFE, CAPACITACIÓN ELECTORAL Y EDUCACIÓN CÍVICA. "El ciudadano y sus derechos". Folleto de Divulgación de la Cultura Democrática No. 1, p. 3

²⁸ *vid supra* 4.1.3

²⁸ BLACKBURN, Robert. *Rights of citizenship*. p. 2-3

²⁹ *cfr.* IFE, CAPACITACIÓN ELECTORAL Y EDUCACIÓN CÍVICA. "El ciudadano: obligaciones y responsabilidades". Folleto de Divulgación de la Cultura Democrática No. 2, p. 5; 10-11

votar en las elecciones populares (Código Federal de Instituciones y Procedimientos Electorales, Art. 4.1)³⁰.

Así, son considerados como derechos político-electorales de los ciudadanos:

- Ser candidato para cualquiera de los cargos de elección popular, cumpliendo los requisitos adicionales que establece la ley (*Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, Art. 35.I);
- Asociarse libre y pacíficamente en partidos, para tomar parte en los asuntos políticos del país (*Constitución Política...*, Art. 35.II; COFIPE, Art. 5.1);
- Participar como observador en los actos de preparación y desarrollo del proceso electoral federal (COFIPE, Art. 5.3).

Del mismo modo, son obligaciones:

- Desempeñar el cargo de elección popular en caso de haber sido electo (*Constitución Política...*, Art. 36.IV);
- Cumplir las funciones electorales que sean asignadas (*Constitución Política...*, Art. 36.V; COFIPE, Art. 5.2)

Según el mismo IFE, es en el proceso de integración de los órganos del Estado, a través de las elecciones populares, donde se ejerce y cumple la mayor parte de los derechos y obligaciones de la ciudadanía. De ahí que, según esta institución, la participación en los procesos electorales resulte fundamental para hacer valer la condición de ciudadano y dar sustento efectivo tanto a las instituciones de gobierno del país como a la vida pública³¹. Ya que los derechos ciudadanos abarcan a las mujeres y hombres mayores de 18 años, - quedando fuera los menores de esa edad, los extranjeros, así como los que ven suspendidos tales derechos por haber cometido algún delito-, según Woldenberg, de facto también se encuentran excluidos "quienes por circunstancias económicas, sociales o culturales son incapaces, parcial o totalmente, de ejercer dichos derechos políticos, así como quienes por voluntad propia y cualesquiera que sean sus motivos deciden no participar en los procedimientos democráticos"³². Esta es la concepción de derechos de ciudadanía que, según lo planteado por Marshall, enfatizaría el *elemento político*.

Pero así como el ciudadano en su papel de elector quiere nombrar a sus representantes y gobernantes, también desea organizarse en defensa (otros) de sus derechos, para ser escuchado por el gobierno, para influir en los rumbos y direcciones de la vida política en sentido más amplio. De ahí que una premisa básica de los valores

³⁰ *cfr.* IFE, CAPACITACIÓN ELECTORAL Y EDUCACIÓN CÍVICA. "El ciudadano y sus derechos". Folleto... No. 1, p. 4-5

³¹ *idem*

³² *cfr.* WOLDENBERG, José. *op.cit.*, p. 18

y actitudes democráticas sea la participación voluntaria de los miembros de una población³³.

Como hemos estado exponiendo, para el Sector No-Gubernamental en América Latina (si es válido realizar una afirmación tan *grosso modo*), entender los derechos ciudadanos únicamente como derechos políticos no sería suficiente. Según la Red Alforja³⁴, al construir ciudadanía la intención es garantizar el derecho a disfrutar derechos civiles y políticos (ciudadanía política) pero también a disfrutar derechos económicos y sociales (ciudadanía social). La ciudadanía plena sería aquella en la que la equidad social, la libertad y la participación social y política son sistemáticamente estimuladas. Esto supone la articulación dialéctica de lo político y lo social, así como reconocer la *democracia social en tanto soporte soporte imprescindible de la democracia política y viceversa*. La postura en este renglón es, entonces, que políticamente conviene integrar ambos enfoques -el político-constitucional y el organizativo-social-, en tanto la «proclamación indiferenciada» de los derechos humanos, civiles y políticos de todos los ciudadanos permite legitimar las demandas por la democracia social y política.

4.1.5 Sobre la relación democracia - ciudadanía

Hemos visto que el ámbito de lo ciudadano es entendido en la actualidad circunscrito a la democracia representativa -con la consecuente relegación de la democracia directa-, y que las formas de concebir al ciudadano/a, a los derechos de ciudadanía, y a la ciudadanía misma, están basados en la concepción de la democracia «sin adjetivos» (la democracia político- electoral), o la democracia «en sentido amplio» (que incluye la social y económica) implícita en cada caso. La ciudadanía es entendida, desde las visiones críticas revisadas, como «una práctica histórica socialmente construida», «una cualidad social de la democracia» o como «una activación de los derechos civiles y sociales y de las condiciones que permitan su ejercicio».

Para hablar sobre el vínculo entre ciudadanía y democracia, y posteriormente comprender sus implicaciones en lo educativo, retomemos el tema de la democracia.

En el capítulo anterior, habíamos afirmado que la definición mínima de democracia implica un conjunto de procedimientos o "reglas del juego". Según el IFE, estas reglas son³⁵:

³³ cfr. PESCHARD, Jacqueline, *op.cit.*, p. 19; 24-26

³⁴ cfr. "Democracia y Ciudadanía Plena". En: Taller ALFORJA, *op.cit.*, p. 17

³⁵ cfr. IFE, CAPACITACIÓN ELECTORAL Y EDUCACIÓN CÍVICA. "El ciudadano: obligaciones y responsabilidades". Folleto... No. 2, p. 3-4

- a) Los ciudadanos designan, mediante elecciones libres y periódicas a los integrantes de las instituciones de representación y de gobierno;
- b) Son electores, es decir, pueden votar todos los ciudadanos que cumplen los requisitos legales para ello, sin distinción de raza, religión, ingreso o sexo;
- c) El voto de cada elector vale lo mismo;
- d) Los electores pueden votar según su propio juicio, formado lo más libremente posible;
- e) Pueden elegir entre varias opciones de partidos que compiten libremente para acceder a los cargos de representación y de gobierno;
- f) El principio de mayoría numérica de los votos es el que rige en las elecciones para integrar las instituciones de representación y de gobierno. Este es un procedimiento que permite tomar decisiones públicas legítimas, en el que el criterio que guía la adopción de las políticas y las decisiones es el de la mayoría de los participantes, a la vez que reconoce e incluye los derechos y la participación de las minorías. De ahí que los gobiernos democráticos no sólo se basan en votaciones, sino también en negociaciones, compromisos y políticas concertadas.³⁶ El mismo principio vale para la toma de decisiones en las instituciones de representación (Cámara de Diputados, de Senadores, etc.).
- g) Ninguna decisión tomada por mayoría debe limitar los derechos de las minorías, en particular el derecho de éstas a convertirse en mayoría.

Siguiendo el planteamiento, de cumplirse la mayoría de las condiciones anteriores en un determinado Estado, podría afirmarse que dicho cuenta con una democracia política. Veamos, a diferencia de las anteriores exposiciones, los polos en la forma de concebir a este régimen.

Por una parte, encontramos posturas como las de J. Woldenberg quien caracteriza a la democracia como *política*, en la medida en que es básicamente un método para formar gobiernos y legitimar sus políticas; como *formal* porque en tanto método es independiente de los contenidos sustanciales -los programas concretos que las diversas políticas promuevan-; y como *representativa*, ya que los gobiernos deben expresar la voluntad de los ciudadanos o al menos contar con su consenso. Este afirma que "ya que la ciudadanía desconoce generalmente la complejidad de los problemas en cuestión, y no puede dedicarse de tiempo completo a las tareas del gobierno, vuelve inviable, e incluso indeseable la participación permanente. La democracia moderna, entonces, sólo puede ser representativa, por lo que la elección democrática de los representantes y funcionarios se convierte en un momento esencial. La

³⁶ Para este inciso específico *cfr.* WOLDENBERG, José, *op.cit.*, p. 20-21

democracia moderna es, en suma, un conjunto de procedimientos encargados de hacer viable el principio fundamental de la soberanía popular³⁷.

Siguiendo al autor, esta democracia política tiene como sustento axiológico la libertad, la igualdad y la fraternidad, mas para su realización y consolidación son necesarias fuertes dosis de racionalidad y responsabilidad por parte de políticos como de los ciudadanos, ya que el surgimiento de las prácticas democráticas "pone en grave riesgo el mantenimiento del dogmatismo, la intolerancia, el pensamiento mágico, el autoritarismo, los abusos del poder, la discrecionalidad o la transgresión de la legalidad"³⁸.

En contraste, encontramos en el otro polo concepciones como la llamada por Boff y Arruda *democracia integral*: "la democracia *del capital* es selectiva y excluyente en lo que se refiere a los que pueden usufructuarla y restrictiva en término de los aspectos y dimensiones de la existencia humana y social que abarca... La democracia integral sería el sistema político que garantice a cada uno y a todos los ciudadanos la participación activa y creativa, en cuanto sujetos, en todas las esferas del poder y del saber de la sociedad. El sistema que garantice a cada uno y a todos el derecho de ser coautores del mundo (...) Para eso, todos los ciudadanos son llamados a participar, en cuanto sujetos a la vez singulares y plurales, del desarrollo y de todas las instituciones relacionadas con éste, desde la aldea, el barrio y las unidades productivas hasta el Estado"³⁹.

Y entre la gama de posibles concepciones en este debate sobre la primacía de la democracia política sobre la democracia social/o y económica o viceversa, una posición crítica con la que concordamos está contenida en el texto *Democracia y Dictadura*, del filósofo Norberto Bobbio. Veamos en detalle sus planteamientos.

Bobbio afirma que la ampliación de la democracia en la sociedad contemporánea ocurre no únicamente a través de la integración de la democracia representativa y directa, sino también -y sobre todo-, a través de la extensión de la democracia más allá de la política hacia otras esferas: esta es la democratización entendida como la institución y el ejercicio de procedimientos que permiten la participación de aquellos afectados en las deliberaciones de un colectivo. En los años recientes, hemos experimentado el fenómeno de la transferencia de la democracia de la esfera política (donde el individuo es considerado como ciudadano) a la esfera social, a la arena de la sociedad civil en sus varias manifestaciones, desde las escuelas hasta los lugares de trabajo (donde el individuo juega muy diversos roles). Es

³⁷ cfr. *ibidem*, p. 22-24

³⁸ cfr. *ibidem*, p. 35

³⁹ cfr. PONTUAL, Pedro. "Construyendo una Pedagogía Democrática del Poder". En: *Participación Ciudadana*. México. CESEM, 1996. p. 89-90

la extensión del poder en ascenso, el cual hasta ahora había sido confinado a organizaciones políticas más grandes. Podemos entender que la relevancia que ahora toman las organizaciones independientes en la política, más allá de los partidos políticos

Las formas actuales de desarrollo democrático -prosigue el autor-, no pueden ser interpretadas como un «nuevo tipo de democracia», sino más bien deben ser entendidas como la ocupación de nuevos espacios, los cuales anteriormente habían sido dominados por organizaciones burocráticas y jerárquicas, y por algunas «formas tradicionales» de democracia⁴⁰. Una vez que la participación política ha sido alcanzada, un ciudadano de "las más avanzadas democracias" se da cuenta de que la esfera política ha sido incluida ahora en una esfera más grande, aquella de la sociedad en conjunto; es decir: las decisiones políticas están condicionadas, y aún determinadas, por lo que suceda en la esfera social. De ahí que *la democratización de las cuestiones políticas va a la par con la democratización social*.

En consecuencia, es posible que se tenga un Estado democrático en una sociedad donde la mayoría de las instituciones no estén dirigidas democráticamente. Cabría entonces preguntarse: ¿es posible que un Estado tal sobreviva? Bobbio contesta de la siguiente manera: "una democracia política es necesaria para que la gente no sea gobernada de manera «no política». Actualmente, para indicar el desarrollo de la democracia en un país, no basta considerar únicamente la cantidad de gente con derecho a votar, (como extensión de los derechos políticos ante el sufragio universal restringido anteriormente a mujeres y jóvenes), sino primordialmente el número de lugares, además del área tradicional de la política, en donde el derecho al voto es ejercido"⁴¹. En el lenguaje político moderno, democracia también significa un régimen caracterizado por ciertos fines y valores por cuya realización un determinado grupo político trabaja. Detrás de estos fines y valores, los cuales son usados para diferenciar a un régimen democrático de uno que no lo es, no sólo formal, sino sustancialmente, está el principio de igualdad, entendido no como la igualdad legal, sino como igualdad social y económica. La democracia perfecta debe ser tanto sustantiva como formalmente democrática, aunque, hasta la actualidad, no ha existido⁴².

Hasta ahora hemos revisado al menos tres posturas sobre la democracia y sus implicaciones. Consideramos que es la última de estas la que posibilita una comprensión más adecuada del proyecto amplio al que puede estar dirigida la

⁴⁰ cfr. BOBBIO, Norberto, Democracy and Dictatorship, The Nature and Limits of State Power, p. 155

⁴¹ cfr. ibidem, p. 156-157

⁴² cfr. ibidem, p. 158

Educación Ciudadana. ¿Cuál sería entonces el vínculo entre democracia y ciudadanía?

La intención del presente apartado cobra sentido si partimos de que la democracia no puede realizarse sin la existencia y participación de la ciudadanía. La democracia es un proceso largo, donde el principio democrático avanza o retrocede a la luz del papel que la ciudadanía juega en el sistema político y los demás sistemas sociales, y entre todos estos sistemas y el conjunto de las instituciones que se reúnen en el Estado.

Según Leal, en la sociedad compleja y diferenciada de nuestro tiempo, la ciudadanía tiene una proyección múltiple. Al influir en la calidad de la política, no son sólo los derechos políticos -como derechos de participación en el proceso de decisiones colectivas-, sino también los civiles y especialmente los sociales los que se encuentran en veloz expansión hacia las formas más complejas.

De esta manera, la ciudadanía aparece como la mediación por excelencia entre el sistema político, el sistema social en su conjunto y aquel institucional, como estructura en la cual se concentra la autoridad pública y los recursos organizativos, económico-financieros y simbólico-comunicativos, que hacen posible el proceso de producción de bienes públicos y de decisiones públicas. Esta *ciudadanía democrática* se constituye más allá de las libertades sociales y de la libertad de participación en los procesos de decisión política, porque ella une estas libertades en una visión que permite al individuo conquistar autonomía, entrar en los sistemas sociales e influenciar los mecanismos de funcionamiento no como un ser humano abstracto, sino como un individuo concreto que vive unitariamente la pluralidad de sus roles. El *derecho a la ciudadanía* aparece como el tejido vinculante de la sociedad contemporánea, ya que asume la doble semblanza de resultado y de vehículo de la democracia⁴³.

Las fronteras de la democracia van más allá del *quién gobierna*. La médula democrática es la cuestión del *ejercicio* del poder: el funcionamiento cotidiano de la democracia, es decir, cómo gobierna ese poder, de qué manera toma decisiones, cómo se conocen sus actos, cuál es la estructura interna de ese poder, cuál es el espacio político del ciudadano. Más que *quién gobierna*, debemos preguntarnos *cómo gobierna*⁴⁴.

En un régimen democrático, existe la necesidad de estructuración de una sociedad civil fuerte que pueda hacer frente a las acciones del poder público, caracterizada por su autonomía frente al Estado por un lado y su estructuración en redes por el otro. Mas la sociedad civil no es una. No tiene una sola voluntad ni un solo

⁴³ cfr. LEAL, Antonio. "La política en el fin de siglo: democracia y derechos de ciudadanía". En: *La Piragua*, No. 10, 1er. Semestre de 1995, p. 53

⁴⁴ cfr. SILVA-HERZOG Márquez, Jesús, *op.cit.*, p. 16

locero. Es un tejido de asociaciones que no pueden comprimirse en una, y en esa diversidad que la constituye, exige inclusión en el proceso político y resiste la subordinación al Estado, a diferencia del *corporativismo*, donde la creación o reconocimiento de las organizaciones es hecha por el mismo Estado como representantes únicos de cierta categoría social, y su estructuración es rígida⁴⁵

Como podemos ver, la democracia no es un «lugar de llegada», sino más bien un proceso social en construcción, básicamente referido a la toma de decisiones en la esfera de lo público -nivel político-, así como a las posibilidades de gozar de los derechos sociales y económicos para la mayoría de la población.

La democracia *política*, aquella que, *apuntala* a la democracia social y a la económica, ya que en inicio está remitida a lo electoral, en México ha significado tanto para partidos políticos de oposición, como para movimientos sociales, organizaciones populares, y organismos No-Gubernamentales, estar activos y desplegar dispositivos en la lucha contra el fraude, para obtener, como punto de partida, dicha democracia política. Así, poco a poco se ha ido conformando, desde estas instancias de la sociedad civil, una nueva cultura política, en la que ha sido clave esta participación ciudadana. Sobre estos dos temas abundaremos a continuación.

4.1.6 La cultura política democrática. La participación ciudadana.

Peschard plantea que entendiendo por *cultura* aquel conjunto de símbolos, normas, creencias, ideales, costumbres, mitos y rituales que se transmite de generación en generación, otorgando identidad a los miembros de una comunidad y que orienta, guía y da significado a sus distintos quehaceres sociales, y por *política* aquel ámbito de la sociedad relativo a la organización del poder, como el espacio donde se adoptan las decisiones que tienen proyección social - es decir, donde se define cómo se distribuyen los bienes de una sociedad-, una *cultura política* sería el conjunto de valores, concepciones y actitudes que se orientan hacia el ámbito específicamente político, es decir, el conjunto de elementos que configuran la percepción subjetiva que tiene una población respecto del poder. "Es el *imaginario colectivo* construido en torno a los asuntos del poder, la influencia, la autoridad y su contraparte, la sujeción, el sometimiento, la obediencia, la resistencia y la rebelión. El referente central de la cultura política es el conjunto de relaciones de dominación y de sujeción, esto es, las relaciones de poder y de autoridad que son los ejes alrededor de los cuales se estructura la vida política"⁴⁶.

La *cultura política de una nación* es, entonces, la distribución particular de patrones de orientación psicológica hacia un conjunto específico de objetos sociales -

⁴⁵ cfr. *ibidem*, p. 44

⁴⁶ cfr. PESCHARD, Jacqueline. *op.cit.*, p. 9

los propiamente políticos- entre los miembros de dicha nación. Es el sistema político *internalizado* en creencias, concepciones, sentimientos y evaluaciones por una población o por la mayoría de ella. Se diferencia de:

- La *ideología política* en tanto esta es la formulación esencialmente doctrinaria e internamente consistente que grupos pequeños de militantes o seguidores adoptan y promueven conscientemente (ideología liberal, fascista, etc.), que se refiere a un sector diferenciado de la población, más que a esta en su conjunto, como es el caso de la cultura política.
- La *actitud política*, que es una variable intermedia entre una opinión (comportamiento verbal) y una conducta (comportamiento activo), como respuesta a una situación dada, componente de la cultura política, más esta última alude a pautas consolidadas, arraigadas, menos expuestas a coyunturas y movimientos específicos por los que atraviesa una sociedad.
- De un *comportamiento político*, ya que éste es una conducta objetiva, expresión de la cultura política⁴⁷.

Por tanto, puede entenderse como **cultura política democrática** aquel esquema dominante que determina las premisas de la construcción cultural de una democracia y que tiene como componente a la ciudadanía. Lo que intentamos exponer aquí son elementos para comprender más adelante cómo poco a poco la cultura política mexicana ha transitado de la apatía y el temor a configurarse como participativa, incluyente y democrática.

El ciudadano con una cultura política democrática, entonces, más que *ser un individuo eminentemente activo*, lo es potencialmente, es decir, no está participando siempre, pero sabe que lo puede hacer en cualquier momento si es necesario. En cuanto a la percepción que se tiene de sí mismo, compartir una cultura política democrática implica concebirse como protagonista del devenir político, como miembro de una sociedad con capacidad para hacerse oír, organizarse y demandar bienes y servicios del gobierno, así como negociar condiciones de vida y trabajo; en suma, incidir sobre las decisiones políticas y vigilar su acción⁴⁸. Tener una cultura política participativa no quiere decir que se tenga una participación elevada, sino simplemente que se considera que se puede influir en las decisiones políticas aunque se decida por voluntad propia no hacerlo⁴⁹.

En el presente trabajo hemos hablado ya de la *participación* cuando abordamos los fundamentos de la Educación Popular, en este caso profundizaremos en el de la

⁴⁷ cfr. *ibidem*, p. 10-11

⁴⁸ cfr. *ibidem*, p. 21

⁴⁹ cfr. *ibidem*, p. 30, 32

vid supra 2.3.4

participación ciudadana, ya que esta constituye uno de los objetivos de la Educación Ciudadana.

Según Merino, pocos términos se usan con más frecuencia en el lenguaje político cotidiano que el de *participación*. Es una invocación democrática tan cargada de valores que resulta prácticamente imposible imaginar su mal uso como palabra: la participación suele ligarse con propósitos transparentes, públicos en el sentido más amplio del término, y casi siempre favorables para quienes están dispuestos a ofrecer algo de sí mismos en busca de propósitos colectivos. Sin embargo, es también un término amplio. Participar, en principio, significa *tomar parte*: convertirse uno mismo en parte de una organización. Pero también significa *compartir* algo con alguien o, por lo menos, *hacer saber a otros alguna noticia*. La participación es siempre un acto social: nadie puede participar de manera privada, para sí mismo; sólo se puede ser parte donde hay una organización que abarca por lo menos a dos personas⁵⁰.

En las sociedades «modernas», es imposible dejar de participar: la ausencia total de participación es «una forma de compartir las decisiones comunes. Sin embargo, ser partícipe de todos los acontecimientos que nos rodean es imposible. No sólo porque aún la participación más sencilla suele exigir ciertas reglas de comportamiento, sino porque el entorno con el que establecemos relación alguna tiende a ser cada vez más extenso: no habría tiempo ni recursos suficientes para participar activamente en todos los asuntos que producen nuestro interés. La idea del «ciudadano total», aquel que toma parte en todos los asuntos que atañen su existencia, resulta una utopía. Es tan imposible dejar de participar como tratar de hacerlo totalmente. La verdadera participación, la que se produce como un acto de voluntad en favor de una acción colectiva, descansa en un proceso previo de selección -y renuncia- de oportunidades. Una circunstancia específica -el medio político, social y económico- y un conjunto de voluntades humanas -los rasgos singulares de los individuos que forman una organización-, son los dos componentes indispensables para que se de la participación. Entonces, esta es al mismo tiempo un acto social, colectivo -la influencia de la sociedad sobre el individuo-, como el producto de una decisión personal -la voluntad personal de influir en la sociedad-⁵¹.

La participación de las personas en cualquier sociedad no sigue un patrón único: hay quienes aportan más esfuerzo, más tiempo o más recursos que los demás. Y aún cuando el entorno político sea bastante estimulante, siempre habrá quienes encuentren razones más poderosas para abstenerse que para participar: «no todos quieren participar aunque puedan, y no todos pueden hacerlo aunque quieran». Sin embargo,

⁵⁰ cfr. MERINO, Mauricio, *op.cit.*, p. 9

⁵¹ cfr. *ibidem*, p. 10-11

este argumento no debe, en nuestra opinión, justificar el que el Estado muchas veces limite e incluso, reprima la participación, como históricamente ha sucedido.

Los y las participantes en cualquier organización no ocupan los mismos papeles: la distribución de estos es inevitable. Como fenómeno grupal, siempre existe un liderazgo. Y tampoco se participa para obtener todo lo que cada individuo desea; los propósitos de la organización excepcionalmente coinciden a plenitud con los objetivos particulares de los individuos que la conforman: entre las razones que animan a cada persona a participar y las que produce la organización hay un "puente de pequeñas renunciaciones individuales"⁵². La *participación* también tiene los efectos de controlar y moderar el poder inevitablemente otorgado a los representantes políticos, ya que ser ciudadano en una sociedad democrática significa, además participar en la elección de los gobernantes, contar con la capacidad de influir en sus decisiones.

Según Verba y Norman, las formas de participación en la democracia son aquellas actividades legales emprendidas por ciudadanos que están directamente encaminadas a influir en la selección de los gobernantes y/o en las acciones tomadas por ellos. Estos autores consideran que pueden reconocerse cuatro formas de participación política de los ciudadanos: 1) el ejercicio del voto; 2) las actividades de los ciudadanos durante las campañas políticas de los partidos o por algún candidato; 3) las actividades comunitarias o colectivas "dirigidas a un fin específico"; y 4) las que derivan de algún conflicto en particular. A pesar de las diferencias de grado de participación, en todos los casos, el rasgo común es el ejercicio de una previa condición ciudadana asentada claramente en el Estado de derecho. La participación ciudadana supone, entonces, la combinación entre un ambiente político democrático y una voluntad individual de participar⁵³.

Para Milbrath, "tomar parte en cualquier acción política requiere generalmente varias decisiones individuales: decidirse a actuar o no, la dirección de los propios actos, así como la duración y alcances de la acción". No obstante, ninguna de esas decisiones viene sola: en ellas influye el entorno familiar, los grupos cercanos al individuo, y las motivaciones que se producen en el sistema político en su conjunto. Y podríamos agregar nosotros que también de la situación económica y el capital cultural.

Milbrath, en los años sesenta proponía una serie de dicotomías para distinguir algunas de las formas que puede adquirir la participación ciudadana, a partir de la revisión de estudios empíricos generados hasta entonces. Así ubicaba que la participación podía ser⁵⁴:

⁵² cfr. *ibidem*, p. 12

⁵³ cfr. *ibidem*, p. 30-31

⁵⁴ cfr. *ibidem*, p. 32-33

- *abierta*, sin restricción alguna por parte de quienes se decidían a participar, o *cubierta*, en caso de que alguien participara apoyando a otra persona.
- *autónoma*, a partir de la voluntad estrictamente individual de las personas, animadas por las necesidades de su entorno inmediato, o *por invitación* de algún "empresario político" encargado de sumar voluntades en favor de algún propósito en particular;
- *grata o ingrata* de acuerdo con los tiempos que cada quien decidiera entregar a la acción colectiva y con el tipo de recompensas individuales que recibiera como consecuencia de sus aportaciones al grupo de intereses comunes;
- *simbólica o instrumental*, tomando en cuenta las formas de aportación individual a las tareas de la organización;
- *individual*, si la aportación era por única vez a una causa determinada, o *social*, en cuanto el participante optara por reunirse con otros para planear conjuntamente los pasos posteriores; y
- *episódica o continua*, según la constancia, o *verbal o no verbal*.

Según Merino, todas estas formas de participación ciudadana siguen siendo válidas, en tanto cumplen con el «doble requisito» de influir en las decisiones políticas a partir de una decisión personal, pero también de actuar acorde las reglas básicas que supone el Estado de derecho, aunque no todas las posibilidades se manifiesten simultáneamente.

Mientras más estímulos políticos reciba una persona de su entorno inmediato y se procure un ambiente propicio, más inclinaciones tendrá a participar en asuntos colectivos y más profunda será su participación, lo cual no sucede de manera automática: para que se produzca la participación es imprescindible que haya una relación entre ellos y las necesidades, las aspiraciones o las expectativas individuales. Un exceso de estímulos puede saturar la voluntad de participar y causar un efecto contrario⁵⁵.

El Instituto Federal Electoral ha definido a la participación ciudadana como la presencia activa y determinante de los ciudadanos en los asuntos públicos. "Es el conjunto de actividades voluntarias a través de las cuales el ciudadano interviene en los asuntos de la comunidad. Es la vía, concretada en el ejercicio del voto, por medio de la cual los ciudadanos eligen a sus gobernantes".

Pero las elecciones no agotan la participación ciudadana: en los regímenes de mayor estabilidad democrática hay múltiples mecanismos de participación directa en la toma de decisiones políticas. Los más conocidos son el *referéndum*, cuando se trata de preguntar sobre ciertas decisiones que podrían modificar la dinámica del gobierno, o las relaciones del régimen con la sociedad; y el *plebiscito*, que propone a la sociedad la

⁵⁵ cfr. *ibidem*, p. 36

elección entre dos posibles alternativas; también se encuentran la *iniciativa popular* y el *derecho de petición*, que abren la posibilidad de que los ciudadanos organizados participen directamente en el proceso legislativo y en la forma de actuación de los poderes ejecutivos; el *derecho de revocación del mandato o de reclamación*, que asegura la posibilidad de interrumpir el mandato otorgado a un determinado representante político, aunque haya ganado su puesto en elecciones legítimas, o bien modificar el curso de una decisión tomada por el gobierno. Los procedimientos de *audiencia pública*, el *derecho a la información*, la *consulta popular* y la organización de *cabildos abiertos* -para el caso del gobierno municipal- son otros métodos instaurados en ciertos regímenes para mantener los conductos de comunicación entre gobierno y sociedad, permanentemente abiertos, aunque ninguno de ellos garantiza *per se* que la sociedad participará en los asuntos públicos ni que lo hará siempre de la misma manera⁵⁶.

Finalmente, Merino señala la necesidad de una ética en la participación ciudadana, dada por la conciencia social, es decir, de la serie de vínculos que unen la voluntad individual de tomar parte en una tarea colectiva con el entorno en que se vive. Responsabilidad, tolerancia, solidaridad y justicia son los valores promovidos en la participación ciudadana⁵⁷.

Por otra parte, para Cunill, la **participación ciudadana** siempre "se refiere a la intervención de los particulares en actividades públicas, en tanto que portadores de determinados intereses sociales".

Coincidiendo con Merino, la autora afirma que el término *participación* implica asumir que se está «tomando parte». En el caso de la *participación ciudadana* se supone que los individuos en tanto «ciudadanos» toman parte en alguna actividad pública. Existen dificultades inherentes al concepto de participación, no sólo porque no hay una concepción unívoca de su relación con el poder político, sino porque el vocablo se refieren por igual tanto a los efectos globales del poder como a ciertos ámbitos del poder sectorial, espacial o funcional. Existen además problemas para precisar los ámbitos específicos a los cuales se refieren las diferentes modalidades de la participación (sociedad política, aparato productivo, sistema cultural, etc.)⁵⁸. No siempre son claras las diferencias entre la *participación ciudadana*, la *participación política*, la *participación social* o la *comunitaria*. Menos aún cuando estos términos se recubren en nociones como «participación popular» o cuando son utilizados como sinónimos. De ahí que⁵⁹:

⁵⁶ cfr. *ibidem*, p. 37-38

⁵⁷ cfr. *ibidem*, p. 51-54

⁵⁸ cfr. CUNILL, Nuria. "Los elementos básicos del concepto de participación ciudadana". En: *Participación Ciudadana*, p 69

⁵⁹ cfr. *ibidem*, p. 70-74

- En la **participación social**, los individuos se relacionan no con el Estado, sino con otras instituciones sociales; cuestiones relativas al cooperativismo, la autogestión, etc. Quedarían excluidas cuando la unidad de análisis es la participación ciudadana.
- La **participación comunitaria** supone una relación con el Estado pero en un sentido de impulso asistencial de acciones que, ejecutadas por los ciudadanos mismos, están referidas a cuestiones vinculadas a su vida más inmediata; como término, está vinculado con el desarrollo comunitario.
- Todas las experiencias relativas a la creación de *órganos consultivos* formados por expertos o personalidades relevantes para auxiliar y/o asesorar a la actividad administrativa, *escaparian del fenómeno* de la participación ciudadana.
- La **participación política** puede ser entendida como la intervención de los ciudadanos básicamente a través de los partidos políticos, en órganos de representación y cualquier otro tipo que represente los intereses globales de una comunidad política tal como el municipio, (la provincia), la región o el Estado. Formalmente, se supone que el ciudadano participa "políticamente" exigiendo a los miembros de esos órganos, quienes, como representantes *suyos gobiernan o legislan*. La gran mayoría de la ciudadanía participa, entonces, en la política por vía indirecta, a través de los representantes *elegidos*, en la *democracia representativa*. De cualquier manera, la demarcación de la participación ciudadana respecto de la participación política es problemática.

Según Pontual, la **participación popular** es un elemento sustantivo de un programa democrático y popular en tanto significa distribución del poder, o sea, propiciar poder real de decisión a la población para proponer, fiscalizar y controlar las acciones del Estado. Dentro de esta estrategia se combinan mecanismos de democracia directa, semi-directa y representativa. Para llegar a esa situación *provisoria* para el aprendizaje de la distribución del poder, es preciso que las prácticas de participación popular abarquen un conjunto *diversificado*, audaz y planeado de iniciativas que contemplen una política de inversión de prioridades, transparencia de las acciones del gobierno, apertura de canales de participación y una radical reforma del Estado que garantice el control de la sociedad sobre las acciones de sus organismos⁶⁰.

Vemos, entonces, que la participación ciudadana no es una alternativa a la democracia representativa, sino un complemento a la misma. Existen intereses que no se integran en el sistema tradicional de mediación y articulación que es el partido político, y aún pudiendo hacerlo, no es deseable, ya que la autonomía de las organizaciones sociales respecto de la actividad política partidaria es conveniente.

⁶⁰ cfr. PONTUAL, Pedro "Construyendo una Pedagogía Democrática...", p. 92

4.2 La participación ciudadana ante los procesos de globalización mundial en los noventa

4.2.1 Procesos mundiales de participación ciudadana

Desde una visión de fin de siglo, las tradiciones asistencialista y promocional de las que hablamos en el capítulo anterior -las cuales en la práctica nunca han existido como categorías puras-, a través de las iniciativas a las que dan cauce han estado coincidiendo. De Oliveira y Tandon afirman que a partir de la década de los setenta, personas de todas clases, credos y orígenes étnicos se han organizado para defender la democracia y los derechos humanos, para luchar por un desarrollo más equitativo y un medio ambiente más seguro, o simplemente para ayudar a los necesitados o mejorar la calidad de la vida cotidiana en sus vecindarios y comunidades. Aunque la compasión, la solidaridad y la cooperación han sido característicos de las relaciones sociales en muchos casos a través de la historia de la humanidad, lo que aparece como diferente en este tiempo es la extensión de estas prácticas a la esfera de lo público en forma global -aunque la fe y la religión también tenían ya un alcance global, como en el caso de las misiones, y por su parte los internacional-socialistas, intentaron vincular a todos los oprimidos. El actual movimiento masivo y casi universal hacia una mayor participación e influencia de la ciudadanía constituye un fenómeno nuevo⁶¹.

Dicho fenómeno no es promovido por una sola estructura que lo abarca todo, no tiene una dirección fija, ni intenta obtener conversos ni militantes políticos. Su objetivo tampoco es el poder estatal: en su centro se encuentra la figura del ciudadano. Esta acción ciudadana es tan multidimensional como la diversidad de las actividades humanas: puede ser local o global, pequeña o masiva, permanente o efímera, confrontacional o cooperativa, espontánea u organizada, promovida por asociaciones de personas de un mismo parecer o por grandes movimientos cívicos; o por cualquier combinación de cualquiera de estos elementos, dependiendo de las necesidades del momento⁶². Como vemos, esta gama incluye desde el asistencialismo y la filantropía hasta la promoción social.

Las fuentes de inspiración en este accionar pueden ser de tipo espiritual, religioso, moral o político. Pero en todos los casos, el hilo conductor se encuentra en el campo de los valores: la solidaridad y la compasión por el bienestar de los demás, incluyendo a los desconocidos y lejanos; una sensación de responsabilidad personal y confianza en la propia iniciativa de hacer lo que es correcto, el rechazo a la desigualdad, la violencia y la opresión. Los temas y las preocupaciones varían de un lugar a otro, y de una época a otra, pero los movimientos civiles son ahora un

⁶¹ cfr. DARCY de Oliveira, Miguel y TANDON, Rajesh. "Una sociedad mundial emergente". En: Ciudadanos. Asamblea Mundial para la Participación de los Ciudadanos. p 21-22

⁶² cfr. ibidem. p 23-24

fenómeno constante y global. Existe ahora un Tercer Sector -no gubernamental y sin fines de lucro- en casi todas las sociedades. En todo el mundo, la sociedad civil interactúa y ejerce un poder para contrarrestar aquel de los mercados y el gobierno. Estos dos últimos sectores, junto con el mundo académico y los medios de comunicación apenas comienzan a reconocer en los noventa la función y el potencial del tercer sector. Anteriormente, los gobiernos tendían a oponerse a la sociedad civil. El colapso de los regímenes comunistas y de muchas de las dictaduras militares represivas de América Latina y Asia, en combinación con la crisis del estado benefactor (*Welfare State*) en el Norte y del desarrollo impulsado en el Sur⁶³, dieron origen a un ambiente político mucho más abierto y complejo.

Las tradicionales sospechas de los gobiernos hacia las ONGs -frecuentemente acusadas de dedicarse a una agenda foránea debido a su financiamiento externo-, han sido reemplazadas paulatinamente por el reconocimiento de la función de estas instituciones de la sociedad civil como agentes de cambio y "socios" en el desarrollo. Sometidos a fuertes críticas por su burocratismo e ineficiencia, y enfrentados a la falta de fondos y de credibilidad, los gobiernos ya no pueden monopolizar el proceso de desarrollo. La preocupación está en si esta retirada del estado sólo abre espacio para la reafirmación desenfrenada de los valores del mercado o si también crea oportunidades sin precedentes para el surgimiento global del tercer sector.⁶³

En la globalización se encuentra la paradoja de un creciente consenso internacional a favor de la democracia, el pluralismo y el respeto por los derechos humanos a la vez que niveles sin precedentes de degradación del medio ambiente y sufrimiento humano. El cambio tecnológico veloz está ocasionando un creciente desempleo estructural. Los modelos de producción y consumo están agotando los sistemas que permiten la vida en el planeta. Mientras el movimiento del capital y la tecnología tienden a integrar los mercados nacionales en un sólo mercado global, aboliendo distancias y fronteras, la lógica de las ganancias y la competencia generan una cantidad siempre creciente de gente "inútil" y dividen a todas las sociedades en dos: los que viven en libertad y con dignidad y las mayorías que no tienen acceso a la satisfacción de sus necesidades vitales más esenciales, como si los pobres en sí mismos -ya sea en el Norte o en el Sur- se hubieran convertido en una amenaza⁶⁴. Esto

⁶³ Posterior a la caída de los regímenes del antiguo bloque socialista, y ante los fenómenos de globalización mundiales, la concepción y el término del anteriormente denominado *Primer Mundo* ha sido sustituido por el de *norte*, ya que los países también llamados desarrollados en los ochenta tienen su ubicación geográfica en el hemisferio norte, y de manera equiparable, al antes *Tercer Mundo* actualmente se hace alusión como *sur*. En el presente trabajo utilizaremos indistintamente la terminología referida.

⁶³ *cfr. ibidem*, p. 25

⁶⁴ *cfr. ibidem*, p. 26-28

es debido. en la gran mayoría de los casos, a la instauración de economías de mercado en las que las legislaciones no son modificadas bajo los principios de justicia social y derechos de las mayorías, sino de los grandes capitales internacionales. No obstante los argumentos a favor, resulta importante no idealizar la realidad y el papel del tercer sector, ya que éstos pueden utilizarse como justificación del adelgazamiento del Estado en funciones irremplazables como proporcionar los servicios más esenciales, desde la salud y la educación hasta la seguridad pública y la protección del medio ambiente. Por otra parte, existe también un acercamiento de las empresas al sector sin fines de lucro, aunque resulta indispensable que los mecanismos económicos globales no sobrepasen las dinámicas del desarrollo local y regional⁶⁵.

Se considera que la pobreza, el desequilibrio ecológico y la exclusión no pueden ser revertidos por acciones emprendidas solamente a nivel local y nacional, al igual que los mecanismos de los mercados nacionales y las estructuras mundiales del poder sólo podrían ser democratizadas por medio de la acción ciudadana global y concertada. Esta propuesta se concreta en el reto de la «ciudadanía planetaria» sería asumir la lucha por la democracia y el desarrollo humano a nivel mundial. Avances ya realizados en esta dirección resultan las cumbres mundiales sobre el medio ambiente (Río de Janeiro, 1992), los derechos humanos (Viena, 1994), los derechos de las mujeres (Beijing, 1995), el hábitat (Estambul, 1996), la población (El Cairo, 1993), el desarrollo (Copenhague, 1995), la educación con personas adultas (Hamburgo, 1997), así como el trabajo mismo en redes de ONGs a nivel mundial, las actividades de cabildeo (*lobbying*) y las exigencias de rendición de cuentas en los bancos multilaterales de desarrollo, incluidos el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional⁶⁶. Mientras que la lucha en el Sur está orientada a extender la democracia recién lograda a la esfera económica y a la social, el Norte enfrenta un creciente desplazamiento hacia la falta de interés y la apatía. Ante la amenaza de procesos que escapen a la capacidad de influencia y comprensión, aunados a la alienación creada por la homogeneización cultural de la globalización, se han dado reacciones etnocentristas o fundamentalistas (religiosas). La renovación del sentido de preocupación y de solidaridad entre los ciudadanos constituye una alternativa frente a la fragmentación social, considerando las diferencias culturales, religiosas, étnicas y de idioma⁶⁷, de manera que, en este contexto descrito, surge como preocupación y propuesta la posibilidad de tejer, impulsar y fortalecer los hilos que conformarían una sociedad civil global.

⁶⁵ *cfr. ibidem*, p. 31-32

⁶⁶ *cfr. ibidem*, p. 33-35

⁶⁷ *cfr. ibidem*, p. 37

Como podemos ver, la *participación ciudadana* es un concepto que se está universalizando, y la importancia que esta cobra en las personas sigue en aumento. La *participación* se está convirtiendo en un valor universal, y sin embargo, al extenderse se hace cada vez más *ligera* y puede perder su esencia colectiva; las reivindicaciones individualistas hechas por personas o grupos con una agenda específica podrían derivar en *fragmentación*. La reivindicación de los derechos de ciudadanía a escala mundial se hacen sobre un telón de tremendas desigualdades económicas y de jerarquías de valores tan diversas como contradictorias.

Como hemos visto, durante las últimas dos décadas el cambio político se ha inclinado hacia las formas democráticas de gobierno. Los cambios políticos descritos como «transiciones democráticas» han reivindicado constantemente el derecho de los ciudadanos a participar en elecciones libres, imparciales y multipartidarias.

Según Fernández, estos cambios se iniciaron en Europa con la caída de los últimos dictadores Salazar (1970) y Franco (1975) y de los militares griegos (1974); América Latina salió de los autoritarismos a través de una serie de elecciones multipartidarias, presidenciales y legislativas: Bolivia (1982), Brasil (1982), Argentina (1983), Uruguay (1984), Paraguay (1989) y Chile (1989); en América Central, después de años de confrontaciones de la guerra fría, se dieron procesos similares -Honduras (1985), Guatemala (1986), Nicaragua (1991), El Salvador (1991). El autor menciona que "hasta el partido único mexicano, en el poder por tan largo tiempo, ha sufrido presiones sin precedentes para reconocer los triunfos de la oposición"⁶⁸. La caída de los socialismos estatales de Europa del Este entre 1989 y 1992 dieron paso a múltiples procesos de participación política, que en algunos países se presentaban por primera ocasión; Asia, aún en el Lejano Oriente, siguió esta tendencia histórica: Bangladesh (1978), Tailandia (1979), Filipinas (1986), Sri Lanka (1989), Corea del Sur (1992). Las elecciones en Senegal (1983), Kenia (1991) y la caída del apartheid en Sudáfrica son ejemplos representativos de la democratización en el continente africano.

Por otro lado, aumentar las categorías de personas con derecho al voto - mujeres, jóvenes, indígenas, migrantes, analfabetos-, ejerciendo presión contra las limitaciones impuestas a la participación ciudadana, ha sido otra tendencia mundial. Mientras que la gran mayoría de los movimientos de masas se apoya en símbolos y organizaciones que inducen la identidad colectiva, las elecciones multipartidarias promueven la individualización. «Elegir» es un asunto condicionado por múltiples factores, pero que implica un momento en que, si es respetado, se llama al individuo a pensar y actuar como un yo soberano. La multiplicación de las elecciones en el mundo, como mecanismo "igualador" independiente del sexo, clase, nacionalidad, origen

⁶⁸ cfr. FERNÁNDEZ, Rubem Cesar. "Los hilos de la ciudadanía planetaria". En: *Ciudadanos. Asamblea Mundial para la Participación de los Ciudadanos*, p. 565-570.

étnico idioma, credo o ideología de las personas - el principio de N. Bobbio "a cada cabeza. un voto" que enunciamos anteriormente - está asociada a la expansión de un sentido de identidad individual característico de los ciudadanos; "todos deberíamos ser iguales ante la ley" es la demanda. Sin embargo, a pesar de su importancia, las elecciones constituyen un elemento, si bien central, limitado y no el único de la agenda de la «participación ciudadana»⁶⁹. Mientras las *transiciones democráticas* son muchas veces inestables y de corta vida, el crecimiento de las asociaciones voluntarias traspasa las distintas regiones; la ciudadanía se mueve a nivel mundial de manera relativa pero consistente.

4.2.2 Una visión de la participación ciudadana en América Latina

Como esbozamos en el capítulo 2, en la misma década de los setenta, en nuestra región los golpes militares derivaron en dictaduras: tales fueron los casos de Brasil, Argentina, Uruguay, Paraguay, Chile, Perú, y Bolivia. Mientras, América Central se veía violentamente dividida por las confrontaciones de la guerra fría. Junto con los movimientos guerrilleros de Colombia y Venezuela, América Latina vino a ser una región tomada por la fuerza de las armas: se paralizaron los mecanismos de comunicación civil con los partidos políticos, los medios, etc. Los grupos de oposición que recurrieron a la lucha armada sufrieron trágicas derrotas; el movimiento sindical fue violentamente reprimido. La participación quedó reducida al trabajo en las comunidades, ya que éste escapaba a los controles⁷⁰. México, de cuyo contexto en esta época nos ocupamos en el capítulo anterior, si bien por fortuna hasta el momento nunca ha conocido una dictadura militar, vivió los efectos del presidencialismo, autoritarismo y centralismo descritos.

Recordando el contexto en el que surge la EP, esta es la época del surgimiento de Teología de la Liberación, con sus agentes pastorales y sus Comunidades Eclesiales de Base; de la opción preferencial por los pobres y el caudal de formación en la espiritualidad. Es también la época de aparición de los *movimientos sociales*, en que la categoría «pueblo» es reemplazada por «movimiento popular». El escenario no gubernamental le dio espacio a una diversidad de actores sociales: mujeres, pueblos indígenas, negros, gays, personas de la tercera edad, niños, minorías étnicas, personas discapacitadas. El *movimiento feminista* es un fenómeno mundial: dos conferencias de la ONU y la prioridad dada por las agencias de cooperación internacional al tema así lo indican. El exilio durante las dictaduras permitió que mujeres latinoamericanas conocieran el trabajo de los grupos de mujeres de Norte

⁶⁹ cfr. *ibidem*, p. 571-575

⁷⁰ cfr. FERNÁNDEZ, Rubem Cesar. "Privado y Público a la vez: el tercer sector en América Latina". En: *Ciudadanos*. Asamblea Mundial para la Participación de los Ciudadanos. p. 53

América y Europa. Temas como control de la natalidad, violencia contra la mujer e igualdad de derechos fueron introducidos en la agenda pública. La investigación y la enseñanza de materias que interesaban a las feministas conquistaron espacio en las universidades⁷¹. Los *movimientos sociales urbanos* tuvieron lugar en la esfera de la comunidad vecinal. El *movimiento indígena* americano implica la toma de conciencia de los problemas y posibilidades de los movimientos sociales en general. Aún cuando no de la misma manera que en las sociedades sajonas, la población negra evidenció el racismo del que es objeto. Los movimientos sociales en los setenta incorporaron la ideología de la izquierda, mientras la educación popular trataba de crear las nuevas condiciones ante el «nuevo orden» esperado. El *movimiento ambientalista* cuestionó los modelos de desarrollo occidentales. Es también el umbral de aparición de la lucha contra el SIDA. En este amplio espectro descrito, Fernández opina que el concepto de «movimientos sociales» ha cobrado paulatinamente mayor relevancia que el de «movimientos populares», porque es más inclusivo; sin negar lo «popular» lo comprende y lo sobrepasa⁷².

La primera generación de ONGs en América Latina surgió como una solución *ad hoc* cuando existían escasas alternativas. En los ochenta, sus fundadores encontraron razones para establecerse definitivamente como «cuadros de las ONGs». Ya que estas no tienen carácter representativo; sólo hablan y actúan por sí mismas, no dependen del complejo juego político de los sistemas representativos para poder legitimar sus decisiones. La forma de trabajo en proyectos a partir de programas con metas y objetivos definidos referidos anteriormente, caracterizaron a esta etapa en la región: como tendencia, las ONGs se convirtieron en un fenómeno masivo a partir de los años setenta. De una amplia muestra estudiada - alrededor de 600 instituciones-, Fernández diagnóstica los servicios que las ONGs latinoamericanas ofrecen: de mayor a menor frecuencia están la capacitación, la consultora calificada, la educación popular; actividades dedicadas al desarrollo/bienestar; la salud, el desarrollo rural, investigación participativa, los derechos de negros e indígenas; actividades dedicadas a combatir el crimen, la violencia, el uso de drogas y alcoholismo.

Los movimientos señalados anteriormente no se habrían producido con la intensidad y en la forma que lo hicieron - afirma el autor -, sin la cooperación internacional y los financiamientos recibidos por fundaciones estadounidenses como las fundaciones Ford, Rockefeller, Kellogg, MacArthur o la Inter-American Foundation, o agencias ecuménicas o católicas. Pero América Latina es un socio menor entre las regiones de desarrollo en relación a la cooperación europea; África y Asia son

⁷¹ cfr. *ibidem* p. 60: 62

⁷² cfr. *ibidem* p. 75

vid. supra., apartado 3.2.3

prioritarias debido a razones históricas y a la magnitud de las necesidades⁷². Las subversiones más pobres en nuestro subcontinente tienden a recibir más atención por parte de las agencias financiadoras -más los países andinos que el cono Sur, Nicaragua y Guatemala que México, el noreste y la Amazonia más que el Sur de Brasil. La cooperación internacional ha reforzado el esquema de que es la necesidad y no la rentabilidad el criterio principal para definir las prioridades de las iniciativas sin fines de lucro⁷³.

La categoría «sociedad civil» se hizo común en el discurso de los activistas sociales latinoamericanos en los años ochenta, adoptando una perspectiva universalista (pluriclasista); el término tiene una connotación legal bajo la que individuos y grupos se relacionan de acuerdo con derechos adquiridos que la ley explica en detalle. *Civil* en español y portugués significa *lo civil* en oposición a *lo militar*, contraponiendo el imperio de la ley al imperio de la fuerza. Sin restar importancia a los «movimientos populares» y a los «movimientos sociales», en la práctica el término los sitúa en el contexto de una sociedad legalmente constituida. La adopción del concepto expresa la necesidad y el deseo de participación política. El inicio de una serie de procesos de democratización barrió América Latina en esta década.

Para la mayoría de los latinoamericanos, estos años han sido un primer contacto con las normas y conceptos de la democracia liberal. El «cómo votar» ha estado inspirando gran cantidad de iniciativas educativas. Esta democratización abrió espacios a la participación de ciudadanos "individuales"; ha sido necesario recurrir a los medios de masas, en comparación a los enfoques centrados en los movimientos y las comunidades, lo cual ha constituido un reto para los activistas sociales. Y en este mismo proceso se adoptaron estrategias neoliberales de política económica, con la consecuente redefinición de leyes y asociaciones políticas, realizando ajustes estructurales y con una sistemática remoción de las funciones reguladoras del Estado; el crecimiento económico en América Latina cayó a fines de la década de los ochenta - como mencionamos al abordar el tema de la Refundamentación de la EP. Los servicios públicos se deterioraron; el efecto combinado del estancamiento, la inflación, los ajustes y crisis provocaron un impresionante aumento en la pobreza. Con escasas excepciones, el sistema público y legal en la región perdió credibilidad durante este periodo. Así, se puede afirmar que la ciudadanía no ha llegado verdaderamente a las clases empobrecidas.

⁷² Según Carlos Fuentes, Premio Nobel de Literatura, América Latina es la región del Tercer Mundo menos pobre entre los pobres, pero en la que el contraste del ingreso *per capita* y las disparidades sociales son mayores que en las otras regiones.

⁷³ cfr. FERNÁNDEZ, Rubem Cesar. "Privado y Público a la vez..." p. 76-87

El circuito de los poderes paralelos financiados por el narcotráfico ha seguido creciendo. Esta inestabilidad del Estado realza el valor de las iniciativas civiles. Las carencias presupuestarias de los gobiernos han llevado a algunos sectores empresariales a invertir en programas sociales, además de los compromisos que tienen con los trabajadores; los avances tecnológicos requieren de inversiones renovadas en capacitación del personal, lo cual implica procesos de formación. Según el autor, la filantropía empresarial en América Latina está comenzando a ser analizada, pero ya existe una tendencia positiva en Chile, Brasil y México. El Centro Mexicano para la Filantropía (CEMEFI), fundado por dirigentes empresariales y dirigido por personas familiarizadas con las ONGs, está concebido como agente catalizador de iniciativas filantrópicas en el sector privado⁷⁴.

El papel de los sindicatos en esta «era de ciudadanía» ha sufrido deterioros drásticos. En países como México, Venezuela, Brasil, Argentina, Chile y Uruguay, ser trabajador garantizaba anteriormente no sólo la protección de las leyes laborales, sino también un grado considerable de seguridad social. En la época en que cobraba impulso la industrialización, los sindicatos se hicieron más poderosos; debido a este peso, en los setenta fueron de los primeros blancos de represión. Y la democratización de los ochenta, a través de los «ajustes estructurales» desarticuló algunos mecanismos como subsidios estatales, negociaciones corporativas y leyes de protección, haciendo que el empleo mismo cayera, derivando en el enorme crecimiento del sector informal, con una baja en los salarios sin precedentes, incluyendo el desplome del poder adquisitivo de los salarios mínimos, tal como lo referimos para el caso de México en el sexenio salinista. La gran privatización de las compañías estatales también repercutió en el empleo de los servidores públicos; de ahí que los movimientos sindicales, presentaran oposición radical a las políticas neoliberales. La crisis de los sindicatos indica que sus luchas reivindicaron derechos más amplios que los de su propio sector: incluyeron las de las clases trabajadoras, contribuyendo a la conformación de la «sociedad civil»⁷⁵.

Según Fernández, el concepto de «Tercer Sector» designa un conjunto de iniciativas privadas de mentalidad pública -el cual, al incorporar estructuras informales, se hace más complejo y heterogéneo de lo que normalmente se reconoce. Este autor afirma que es posible distinguir cuatro segmentos principales del Tercer Sector en América Latina: 1) las formas tradicionales de ayuda mutua, 2) los movimientos sociales y asociaciones civiles, 3) las ONGs y 4) la filantropía empresarial. En los años setenta y ochenta, los sectores 2 y 3 estaban íntimamente asociados, reforzándose mutuamente en una poderosa relación, pero apenas mantenían comunicación con el

⁷⁴ *cf.* *ibidem* p. 88-96

⁷⁵ *cf.* *ibidem* p. 98-101

primer y último segmentos mencionados. Los movimientos, asociaciones y ONGs rompían explícitamente con el enfoque tradicional de caridad conocido como *asistencialismo*, con una connotación peyorativa. Por otra parte, los regímenes autoritarios crearon una situación en la que el sector empresarial tuvo que defender sus intereses bajo corrupción y cabildeo discreto, y por su parte, los segmentos más *dinámicos* del Tercer Sector se mantuvieron a distancia del gobierno. Pero las ONGs entre sí mantuvieron relaciones intensas, conformando un circuito de cooperación no gubernamental que pudo articular las iniciativas que se estaban originando en los distintos planos de la sociedad civil en América Latina. Más aún, las redes de ONGs no fueron excluyentes: si un organismo pertenecía a una de ellas no limitaba la posibilidad de pertenecer a otra¹.

Si bien el discurso sobre ciudadanía en América Latina corre el riesgo de generar una retórica vacía, artificial, el activismo popular corre riesgos similares. No obstante, hay razones para esperar interacciones positivas y la expansión de la sociedad civil. El escenario en el que el Tercer Sector se desenvuelve en los noventa está transformándose en la región de manera radical en relación a las dos décadas previas: existen incluso casos en los que los gobernantes recién electos solicitan el apoyo de la «sociedad civil organizada» para implementar proyectos; las ONGs concursan para emplear fondos que programas gubernamentales especializados ofrecen; agencias multilaterales como la Organización Panamericana de la Salud y la Organización Mundial de la Salud apoyan proyectos nacionales a condición de que las ONGs participen en su implementación. Existe una tendencia en los noventa de concebir y actuar sobre las problemáticas de manera integral. Las ONGs incluso han retomado estrategias «tradicionales», como en el caso de la medicina natural. Otras formas de actuar en este espectro son las presentadas por las religiones tradicionales, la caridad católica y el protestantismo. Distinto al intercambio anónimo en el mercado, que se efectúa por medio de un instrumento abstracto -el dinero-, en las relaciones de reciprocidad, por el contrario, el objeto del intercambio es específico, personalizado y siempre lleno de significado².

4.3 Hacia una conceptualización de la Educación Ciudadana

Hasta ahora, hemos visto que los movimientos sociales en México - y en América Latina- han ido conformando en las últimas décadas una cultura política democrática lo cual se ha logrado a través de una mayor participación de la sociedad civil.

¹ cfr. *ibidem* p. 112-119

² cfr. *ibidem* p. 102-108

Para «identificar los principios básicos de la educación ciudadana», desarrollaremos en primera instancia las concepciones que sobre el tema elaboró a principios de la década de los noventa el gran pedagogo latinoamericano Paulo Freire, en la última etapa de su pensamiento pedagógico, seguidas de las importantes aportaciones del filósofo estadounidense Henry Giroux. En seguida, expondremos qué puede entenderse por educación ciudadana desde el sector No-Gubernamental en América Latina, desde el discurso de diversos educadores/as del CEAAL. Posteriormente, comentamos tres de las primeras experiencias masivas de educación ciudadana que este mismo sector ha desarrollado en años recientes, para concluir con el caso que nos hemos propuesto estudiar como ejemplo representativo de la Educación Ciudadana en México.

4.3.1 Freire: la educación de la ciudadanía y la reivindicación del postmodernismo progresista (cuarta época)

Paulo Freire regresa a Brasil en 1980, después de más de 15 años de exilio, para hablar de *reinventar* la concientización. En 1981 trabaja con la Arquidiócesis de Sao Paulo y elabora un material para apoyar el análisis del acontecer político nacional. Se critica el populismo, el régimen autoritario y la división del pueblo por parte de los partidos políticos. En 1985 vuelve a trabajar en el sistema público de enseñanza y lanza el programa de alfabetización de jóvenes y adultos. Organiza la temática espacialmente desde lo inmediato (vivienda, salud), pasando por lo cercano (alcaldía, iglesia), hasta lo mediato (Brasil, Reforma Agraria). Desde su reincorporación en Brasil a lo largo de los ochenta, Freire postula la alfabetización como elemento para la formación de la ciudadanía, como veremos. La variable política tiene ya un peso diferente. La alfabetización es sólo un elemento dentro de los derechos ciudadanos y se reconocen los límites que imponen las condiciones políticas³.

Freire afirma: "la alfabetización no puede ser concebida simplemente como el desarrollo de habilidades destinadas a adquirir el lenguaje estándar dominante. Esta perspectiva sustenta una noción ideológica que sistemáticamente niega en vez de otorgar significado a las experiencias culturales de los grupos lingüísticos sometidos, que constituyen en general el objeto de estas políticas. Para que la noción de alfabetización se convierta en significativa debe situarse en el marco de una teoría de la producción cultural y concebirse como una parte integral de la forma en que las personas generan, transforman y reproducen significados. La alfabetización debe concebirse como un medio que constituye y afirma los momentos históricos y existenciales de la experiencia vivida que genera una cultura sometida. Por lo tanto,

³ MARIÑO Solano, Germán. "Freire: entre el mito y el hito...", págs. 31 - 32

constituye un fenómeno eminentemente político, y debe analizarse dentro del contexto de una teoría de las relaciones de poder y una comprensión de la producción y reproducción social y cultural. Para nosotros «reproducción cultural» se refiere a experiencias colectivas que funcionan al servicio de los grupos dominantes, más que en beneficio de los grupos oprimidos que constituyen el objetivo de sus políticas⁴.

A pesar de la aceptación de su pensamiento en los Estados Unidos, Europa y América Latina, las mayores críticas que se le hacen a Freire en los ochenta se basan en dos aspectos: por un lado, se le acusó de haber perdido contacto con la realidad latinoamericana, y por otro, se le acusó de idealismo y reformismo⁵. Uno de los aspectos débiles de su trabajo, sobre el cual reelaboró una autocrítica, es el proceso de concientización. Freire decía al respecto: "en la medida en que en mis primeros trabajos teóricos no hice prácticamente ninguna referencia al carácter político de la educación y desatendí el problema de las clases sociales y su lucha, dejé las puertas abiertas a todo tipo de interpretaciones y prácticas reaccionarias, que llevaron a muchas distorsiones de lo que debe verdaderamente ser la concientización. Y con mucha frecuencia no se me ha criticado por falta de claridad en el análisis y en la base teórica de la concientización, sino como consecuencia de la obvia postura mecanicista y objetivista, en sí misma antidialéctica, de aquellos que formulaban las críticas. Dado que son mecanicistas, y niegan la existencia misma de la conciencia, rechazan la concientización como consecuencia. Deseo, por lo tanto, volver a afirmar que, si bien procuro permanentemente trascender mis puntos débiles, no veo razón para rechazar el rol de la concientización dentro del proceso revolucionario"⁶.

Es en esta etapa de replanteamientos, desde la experiencia del regreso del exilio, Freire comienza a hablar de la relevancia de la diferencia como sentido existencial y como perspectiva educativa. "Convivir con la cotidianidad del otro constituye una experiencia de aprendizaje permanente. Una de las características fundamentales del comportamiento en lo cotidiano es exactamente la de no preguntarnos acerca de él. En el momento en que dejamos nuestro contexto de origen y pasamos al otro, nuestra experiencia en el día a día se hace más dramática. Todo en ella puede provocarnos. Los desafíos se multiplican. La tensión se instala. Uno de los problemas serios que el exiliado o la exiliada enfrenta es que, si en su contexto original vivía inmerso en su cotidianidad, que le era familiar, en el contexto prestado precisa, permanentemente, emerger de lo cotidiano preguntándose constantemente sobre él. Y si no se prepara para responder sus propias preguntas, uno es atrapado por la

⁴ FREIRE, P., MACEDO, Donaldo. Alfabetización, Lectura de la palabra y lectura de la realidad. p. 144.

⁵ cfr. ibidem, p. 133

⁶ cfr. ibidem, p. 154

nostalgia de su contexto de origen, pasando a negar todo lo que lo cotidiano prestado le ofrece, material que tendría para superar la tensión que la ruptura del exilio crea⁶².

En *Hacia una Pedagogía de la Pregunta*, el filósofo Antonio Faúndez argumenta en el diálogo con Freire que el exilio no puede ser explicado sin esa forma personal de relacionarse con otra realidad, con otro contexto. Allí comienza la "alfabetización de nuestro ser, al descubrir a los otros, descubrir otra realidad, otros objetos, otros gestos, otras manos, otros cuerpos. Como estamos marcados por otros lenguajes y nos acostumbramos a otros gestos, a otras relaciones, éste es un largo aprendizaje, este nuevo descubrir, este nuevo relacionarse con el mundo. La diferencia radica en dónde este aprendizaje comienza: se descubre al otro a través de la necesaria tolerancia hacia el otro. Esto significa que por medio de la diferencia tenemos que aprender a tolerar al otro, a no juzgarlo por nuestros propios valores, pero a juzgarlo con los valores de ese otro, que tiene valores distintos a los nuestros. Y vinculado al concepto de diferencia y tolerancia está el concepto de cultura⁶³.

"Descubrir otra cultura es aceptarla y tolerarla, en un sentido no elitista. La cultura no es sólo una manifestación artística o intelectual que se expresa por medio del pensamiento, la cultura se manifiesta, sobre todo, en los gestos más simples de la vida cotidiana. Cultura es comer de manera diferente, dar la mano de manera diferente, es relacionarse con otro de manera diferente. El empleo de estos tres conceptos - cultura, diferencias y tolerancia - son utilidades nuevas de viejos conceptos. Cultura es para nosotros todas las manifestaciones humanas, inclusive la cotidianidad, y fundamentalmente en ésta se da el hallazgo del diferente, que es esencial. Esta es una concepción de lo esencial distinta a la tradicional, que considera lo esencial como los rasgos comunes. En nuestra concepción, lo esencial es lo que nos torna diferentes. Descubriendo y aceptando que esto es lo esencial, que el elemento tolerancia es exigido en esta nueva relación, es preciso establecer un diálogo entre nuestras diferencias y enriqueceremos en ese diálogo. No podemos juzgar la cultura del otro por medio de nuestros valores. Debemos aceptar que existen otros valores, aceptar que existen las diferencias y aceptar que, básicamente, esas diferencias nos ayudan a comprendernos a nosotros mismos y a nuestra propia cotidianidad". Freire agrega: "Mucha gente ya lo ha dicho pero en el tiempo de exilio pude percibir cuán fuertes son nuestras marcas culturales, y éstas se vuelven más fuertes en la medida en que no las idealizamos. Al decir, 'no todo lo bueno es lo que es como yo o como de mi cultura', cuidando al mismo tiempo esas marcas, se percibe que sin ellas sería inclusive difícil recibir otras marcas que fuesen significativas⁶⁴. En estos argumentos podemos

⁶² cfr. FREIRE, Paulo. *Hacia una Pedagogía de la pregunta*. Pág. 34

⁶³ cfr. *ibidem*, p. 35

⁶⁴ cfr. *ibidem*. págs. 36 - 37

encontrar los principios que pocos años más tarde resultarían ser esenciales en la educación para la democracia.

Y esta convivencia en la diferencia y la tolerancia sólo pueden ser posibles si dudamos de cualquier certeza absoluta. "Lo necesario es que el educando, al preguntar sobre un hecho, tenga en la respuesta una explicación del hecho y no una descripción pura de las palabras ligadas al hecho. Es preciso que el educando vaya descubriendo la relación dinámica, fuerte, viva, entre palabra y acción, entre palabra-acción-reflexión. Aprovechando ejemplos concretos de la propia experiencia de los alumnos durante una mañana de trabajo dentro de la escuela, estimularlos a hacer preguntas relacionadas a la práctica de ellos y las respuestas, entonces, involucraran a la acción que provocó la pregunta. Actuar hablar, conocer, estarían juntos. Y hay que señalar que el acto de preguntar no es un mero juego intelectualista". Freire denomina como forma contraria «pedagogía de la respuesta» a esa forma común en que enseñan los educadores, quienes evitando cualquier temor a equivocarse, lo cual es una pedagogía de la adaptación y no de la creatividad, impiden a los educandos tomar el riesgo de la invención y de la reinención. "Negar el riesgo es para mí la mejor manera para negar la propia existencia humana"⁸⁵, afirma. En consonancia, sostiene que "no puede hacerse la historia solamente con un proyecto, pero tampoco se hace sin proyecto, sin una visión utópica que permita superar el presente que fue construido ayer. Sólo un pensador contradictorio que se arriesga, que supera el miedo, que lo domina y que sueña puede permitirse ser utópico. Es imposible existir plenamente sin soñar"⁸⁶. Como todo su pensamiento educativo, esta propuesta *pedagógica de la pregunta* encuentra su razón de ser en una concepción de ser humano.

En *La naturaleza política de la educación*, afirma que a fines de los ochenta, en la medida en que esta la educación liberadora se reduce a métodos y técnicas por medio de los cuales estudiantes y educadores consideran la realidad social sólo para describirla, esta educación resulta tan domesticadora como cualquier otra. La educación para la liberación no se limita a reemplazar pizarras por proyectores. Por el contrario, al igual que la praxis social, se ocupa de ayudar a liberar a los seres humanos de la opresión que los estrangula en su realidad objetiva. Es, por lo tanto, una educación política, tanto como la educación que pretende ser neutral, aunque esté concretamente al servicio de la élite de poder. Es, por tanto, una educación que sólo puede ponerse en práctica de manera sistemática, cuando la social se transforma radicalmente. Sólo los «inocentes» podrían pensar que la élite en el poder vaya a favorecer un tipo de educación que la toma como objeto de denuncia aún con mayor claridad que todas las contradicciones de sus estructuras de poder. Una ingenuidad de

⁸⁵ *cf. ibidem*, págs. 58; 60

⁸⁶ ESCOBAR Guerrero, Miguel. "Paulo Freire y la pedagogía de la pregunta", p. 15

este tipo también revela una peligrosa subestimación de la capacidad y la audacia de la élite. La educación verdaderamente liberadora sólo puede ponerse en práctica al margen del sistema ordinario¹².

Más allá de considerar que existe educación cuando hay una transmisión de conocimiento, para el Freire del inicio de esta etapa hay educación cuando conociendo se transforma la realidad. Es a fines de esta década que retoma un tema básico suyo: el diálogo. Afirma en este mismo texto: "para que el diálogo sea un método de verdadero conocimiento, los sujetos de conocimiento deben abordar la realidad científicamente buscando las conexiones dialécticas que explican la forma de la realidad. Por lo tanto, conocer no es recordar algo previamente conocido y ahora olvidado"¹³.

Pero la década del 80, con toda su *luminosidad*, decíamos, ya ha pasado: los sandinistas pierden las elecciones, el Frente Farabundo Martí firma un acuerdo de paz en El Salvador, los socialismos *reales* se desploman. Como vimos anteriormente en el presente trabajo, las décadas del 70 y el 80 fueron décadas de sueños revolucionarios, de intentos por la construcción de sociedades justas en el Tercer Mundo y Freire fue uno de sus más importantes representantes en el campo educativo. La década del noventa vislumbra el mundo desde ópticas diferentes: el modelo de sociedad plasmado en los socialismos reales, demuestra las implicaciones políticas de la ausencia de democracia y las consecuencias tecnológicas de la no competitividad; los desarrollos filosóficos desde el marco de la postmodernidad, cuestionan profundamente el privilegio de la razón en detrimento de lo afectivo y lo valoral. Las certezas sobre "el cómo y el para dónde", que sentaron las bases del vanguardismo y el mesianismo, se han difuminado¹⁴. Los tiempos de la claridad en la construcción de una nueva sociedad se han desdibujado. Muchos pregonan la muerte de las ideologías. En 1993 Freire hace un llamado a la comprensión de la postmodernidad progresista y un rechazo al neoliberalismo conservador: "hay que ser postmodemos, menos seguros de nuestras certezas", afirma en la *Pedagogía de la esperanza*¹⁵.

"Creo que la tarea principal que la gente tiene en este fin de siglo, y cuyo entendimiento se anticipó en mucho al final de este siglo, es la tarea de la liberación, que no es siquiera la tarea de la libertad, pues la libertad es una cualidad natural del ser humano. Hoy nos preguntamos sobre la tarea de la liberación en tanto restauración de la libertad, o en tanto invención de una libertad todavía no permitida. Esa es, entonces, una tarea permanente, histórica. No diría que es la mayor tarea, o la única,

¹² FREIRE, Paulo. *La naturaleza política de la educación*, p. 133

¹³ *cfr. ibidem*, p. 76

¹⁴ MARINO Solano, Germán. "Freire: entre el mito y el hito...", pág. 5.

¹⁵ *cfr. ibidem*, pág. 33

pero es la tarea central a la que las otras se juntarán. Creo fundamental que, comprendiendo la historia como posibilidad, el educador [sic] descubra la educación también como posibilidad en la medida en que la educación es profundamente histórica. Cuando la gente entiende la educación como posibilidad, la gente descubre que la educación tiene límites, en lo ideológico, económico, social, político y cultural. Los educadores de hoy, aunque reconozcan que la educación en el otro siglo no va a ser la llave de la transformación de lo concreto para la recreación, la reconquista de la libertad, estén convencidos de la eficacia de la práctica educativa como elemento fundamental en el proceso de rescate de la libertad¹⁶.

Es en esta apertura en su pensamiento la que le hace asumirse dentro de una orientación distinta pero consonante a sus planteamientos: "al rechazar la 'domesticación' del tiempo, la postmodernidad progresista no sólo reconoce la importancia del papel de la subjetividad en la historia, sino que actúa políticopedagógicamente en el sentido de fortalecer esa importancia, y lo hace por medio de programas en que la lectura crítica del mundo se funda en una práctica educativa cada vez más desocultadora de verdades. En la perspectiva de un ser humano histórico-social, la educación es permanente. Ser humano finito, limitado, inconcluso, pero consciente de su inconclusión. Y por eso, un ser constantemente en búsqueda, naturalmente en proceso. Aprender y enseñar forman parte de la existencia humana, histórica y social, igual que forman parte de ella la creación, la invención, el lenguaje, el amor, el odio, el asombro, el miedo, el deseo, la atracción por el riesgo, la fe, la duda, la curiosidad, el arte, la magia, la ciencia, la tecnología. Y enseñar y aprender a través de todas estas actividades humanas. La educación es permanente no porque lo exija determinada línea ideológica, posición política o interés económico. La educación es permanente en razón de la finitud del ser humano y de esa conciencia de finitud. El ser humano jamás deja de educarse¹⁷. En esta educación como formación, retoma sus planteamientos de la vocación de humanización de los cuales habla en la *Pedagogía del oprimido*.

Y en este contexto Freire comienza a hablar de algunas premisas para la educación ciudadana. "Los contenidos, los objetivos, los métodos, los procesos, los instrumentos tecnológicos al servicio de la educación permanente, no sólo pueden sino que deben variar en cada espacio-tiempo. La necesidad ontológica de educación, de formación, a la que la ciudad, que se torna educativa justamente por esa necesidad, se obliga a responder a esa necesidad universal. Lo que no es universal es la forma en que se atiende a esa necesidad de saber, de aprender y de enseñar. La curiosidad, la necesidad de saber son universales, pero la respuesta es histórica, político -

¹⁶ cfr. FREIRE, Paulo. *La educación en la ciudad*, p. 104 - 105

¹⁷ cfr. FREIRE, Paulo. *Política y educación*, p. 21 -24

ideológica, cultural. De ahí que no basta con reconocer que la ciudad es educativa, independientemente de nuestro querer o de nuestro deseo. La ciudad se hace educativa por la necesidad de educar, de aprender, de enseñar, de conocer, de crear, de soñar, de imaginar con que todos nosotros, mujeres y hombres, impregnamos sus calles, sus plazas, sus fuentes, sus casas, sus edificios, dejando en todo el sello de cierto tiempo, el estilo, el gusto de cierta época. La ciudad es cultura, creación, no sólo por lo que hacemos en ella y con ella, sino también por la propia mirada estética o asombrada, gratuita, que le damos. La ciudad somos nosotros y nosotros somos la ciudad. Pero no podemos olvidar que lo que somos guarda algo que fue y que nos llega por la continuidad histórica - de la que no podemos escapar, pero sobre la cual podemos trabajar - y por las marcas culturales que heredamos"¹⁸.

"En cuanto educadora, la ciudad es también educanda. Buena parte de su tarea educativa tiene relación directa con nuestra posición política y, obviamente, con la manera en que ejercemos el poder en la ciudad y el sueño o la utopía de que impregnamos la política, al servicio de qué y de quién la hacemos. La política del gasto público, la política cultural y educativa, la política de la salud, la de los transportes, la del tiempo libre. La propia política acerca de cómo subrayar tal o cual conjunto de memorias de la ciudad, a través de cuya sola existencia la ciudad ejerce su papel educativo. Hasta ahí, nuestra decisión política puede intervenir. Pero hay un modo espontáneo que tienen las ciudades de educar, casi como si gesticulasen o se moviesen o como si proclamaran hechos vividos en ellas por mujeres y hombres que por ellas pasaron pero quedaron. Incluso en ese momento espontáneo de la vida de las ciudades en que revelan su memoria desnuda el poder político puede intervenir. De cualquier manera, ese momento espontáneo es de gran riqueza, a pesar de tener también sus aspectos negativos. En el fondo expresa formas de estar siendo de generaciones anteriores, maneras de valorar, de reaccionar, expresiones discriminatorias de esto o de aquello, que no sólo se encuentran archivadas en la memoria de las ciudades sino son manifestaciones vivas de su cultura, de nuestra cultura. El respeto mutuo que las personas muestran en las calles, en las tiendas. El respeto a las cosas, el celo con que se tratan los objetos públicos, los muros de las casas, la disciplina en los horarios. La manera en que la ciudad es tratada por sus habitantes, por sus gobernantes.

"La ciudad somos nosotros también, nuestra cultura que, gestándose en ella, en el cuerpo de sus tradiciones, nos hace y nos rehace. Perfilamos la ciudad y somos perfilados por ella. En el fondo, la tarea educativa de las ciudades se realiza también a través del tratamiento que damos a su memoria, y su memoria no sólo guarda sino que

¹⁸ cfr. *ibidem*, p. 26

reproduce, extiende, comunica a las generaciones que llegan. Sus museos, sus centros de cultura y de arte son el alma viva del impetu creador, de las señales de aventura del espíritu. Hablan de épocas diferentes, de apogeo, de decadencia, de crisis, de la fuerza condicionante de las condiciones materiales. A veces, en algunas ciudades, si hay un desacuerdo entre la cantidad de marcas que hablan o que proclaman con vanidad hechos de guerra y los que hablan de la paz, de la dulzura de vivir. No se trata de defender el ocultamiento de los hechos bélicos que esconden o explicitan perversidades de las que hemos sido capaces en las disonancias de nuestra historia. Mostrarlos a las generaciones más jóvenes también es tarea educativa de las ciudades, pero no mostrarlos siempre como quien se enorgullece de ellos¹⁹. Podemos observar cómo Freire plantea el potencial que tienen las ciudades para educar en la memoria histórica, y de sus posibilidades en educar para la paz, entre otras cosas. Esta propuesta, entonces, muestra a la educación ciudadana en un carácter amplio, ya que no se encuentra circunscrita a determinado referente institucional - ámbito escolar o No - Gubernamental en todo caso.

Freire, *postmodernamente progresista*, subraya la importancia del cuerpo. "El cuerpo se mueve, actúa, rememora la lucha de su liberación, el cuerpo finalmente desea, señala, anuncia, protesta, se curva, se yergue y rehace el mundo. No estamos diciendo que la transformación se hace a través del cuerpo individual. No, porque el cuerpo también se construye socialmente". Y en dicha perspectiva, sobre los adelantos de los últimos tiempos afirma: "educación no se reduce a la técnica, pero no se hace educación sin ella. El uso de computadoras en el proceso de enseñanza - aprendizaje puede expandir la capacidad crítica y creativa de nuestros niños y niñas. Depende de quién las usa, en favor de qué, de quién y para qué. Estamos preparando el tercer milenio, que va a exigir una distancia menor entre el saber de los ricos y el saber de los pobres²⁰". Vemos aquí al Freire que aborda temas imprescindibles en este fin de siglo.

Bajo esta visión, habla de su experiencia educativa desde la Secretaría de Educación de Sao Paulo y retoma el vínculo entre escuela y educación popular: "todo proyecto pedagógico es político y se encuentra empapado de ideología. El asunto es saber en favor de qué y de quién, contra qué y contra quién se hace la política de la que la educación jamás prescinde. La práctica educativa es gnoseológica y no es posible conocer *nada* a no ser que *nada* se sustantive y se vuelva objeto para ser conocido, es decir, se vuelva contenido. La discusión fundamental es política. Tiene que ver con qué contenidos enseñar a quién, en favor de qué, de quién, contra qué, contra quién, cómo enseñar. Tiene que ver con quién decide sobre qué contenidos enseñar, qué participación tienen los estudiantes, los padres, los maestros,

¹⁹ cfr. *ibidem*, págs. 27 - 28

²⁰ cfr. FREIRE, Paulo. La educación en la ciudad, p. 107; 114 - 115

los movimientos populares en la discusión en torno de la organización de los contenidos programáticos. Para nosotros no hay duda en torno del derecho que tienen los niños de sectores populares de ser informados, en función de sus niveles de edad, y formarse de acuerdo con el avance de la ciencia. Es indispensable, sin embargo, que la escuela, volviéndose popular, reconozca y prestigie el saber de clase, "hecho de experiencia", con el que el niño llega a la escuela. Es necesario que la escuela respete y acate ciertos métodos populares de saber cosas, casi siempre fuera de los patrones científicos, pero que lleven al mismo resultado. Es necesario que la escuela, en la medida en que se va haciendo más competente, se vaya volviendo más humilde. El conocimiento que se produce social e históricamente tiene historicidad. No hay conocimiento nuevo que, producido, se "presente" libre de ser superado. Es necesario que la escuela popular, sobre todo la que se sitúa en lo más hondo de las áreas periféricas de la ciudad, piense seriamente en la cuestión del lenguaje, de la sintaxis popular. No es posible pensar en el lenguaje sin pensar en el mundo social concreto en que nos constituimos, sin pensar en el poder, la ideología²¹.

En 1996 Freire realiza algunos de sus últimos planteamientos metodológicos. Acorde con su propuesta, establece que no hay docencia sin *discencia*, que enseñar no es transferir conocimiento, y que esta práctica es una especificidad humana. De ahí que enseñar exige rigor metódico, investigación, respeto a los saberes de los educandos; exige crítica, estética y ética; exige riesgo, asunción de lo nuevo y rechazo de cualquier forma de discriminación. Enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica, así como reconocimiento y asunción de la identidad cultural. Enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando, exige alegría y esperanza, así como la convicción de que el cambio es posible. Enseñar exige curiosidad, compromiso, y disponibilidad para el diálogo, entre otras cosas. Del Freire «no directivo» en pos de la horizontalidad para compartir el poder dentro del proceso educativo, vemos en estos planteamientos dirigidos a las y los educadores, algo de lo más desarrollado de su obra²².

4.3.2 Concepción de educación ciudadana en Giroux

Si bien H. Giroux sitúa su análisis y propuesta en el ámbito escolar, resulta interesante detenernos en ambas, ya que su concepción va más allá de la educación formal y contempla como necesarias y complementarias diversas prácticas informales.

Según este autor, la educación ciudadana reciente ha sido influida históricamente -en Estados Unidos, al menos- por la cultura positivista, a diferencia de la definición griega clásica de educación ciudadana, en la cual podía reconocerse un modelo de racionalidad es explícitamente político, normativo y visionario, según el cual

²¹ cfr. *ibidem*, p. 52 - 54

²² cfr. FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la autonomía*, págs. 23 a 139

la educación era intrínsecamente política, diseñada para educar al ciudadano a participar inteligente y activamente en la comunidad cívica, ya que la inteligencia era vista como una extensión de la ética, y por lo tanto, en esta perspectiva la educación no significaba entrenar²³

La deshistorización, uno de los mecanismos neoliberales más usuales, impide que los educadores cuenten sus experiencias, las relaten con legitimidad, las enseñen a los jóvenes alumnos y maestros; la deshistorización impide la educación del pueblo²⁴. Ante esta enajenación, Giroux analiza la tradición de un grupo de educadores en la historia de Estados Unidos, los *reconstruccionistas*, quienes veían a las instituciones escolares como espacios de reproducción y de resistencia²⁵. En los planteamientos de estos educadores/as encontramos que la educación ciudadana es vista como una preocupación de vivir experiencias de ejercicio de ciudadanía.

Estos educadores que intentaron extender el trabajo de Dewey y de otros progresistas, consideraban que la vida pública requería de un intento constante por reconstruir las escuelas sobre la base de valores democráticos. Los planteamientos principales de este grupo de educadores según Giroux, son²⁶:

- Reconsiderar la intervención de las escuelas de manera profunda en la producción de los aspectos de la cultura dominante que sirven para reproducir a una sociedad injusta y desigual, reconociendo al mismo tiempo que estas no son simples espacios de dominación que funcionaran conforme a la lógica del estado. Es decir, veían a las instituciones escolares como espacios de reproducción y de resistencia.
- La ECD era definida como un intento ininterrumpido por desarrollar planes de estudio que fuesen críticos de las injusticias de la sociedad. Para los *reconstruccionistas*, era imperativo que dichos planes poseyeran una conexión orgánica con los problemas que los estudiantes tendrían al hacer frente al mundo externo, y los problemas que mayor atención requerían eran aquellos que violaban los principios básicos de la democracia.
- La parte medular de la ECD se hallaba un concepto de enseñanza en el cual los educadores asumían el papel de intelectuales críticos. Así, la ECD se definía como un referente no orientado a la defensa, sino más bien a la transformación del orden social existente.
- Entendían que la ECD no era sólo cuestión de informar a la gente o de proporcionarle a ésta habilidades críticas, sino que se trataba igualmente del

²³ cfr. GIROUX, Henry A. "Teoría crítica y racionalidad en la educación ciudadana". En: *Teoría y resistencia en educación* p. 213

²⁴ cfr. PUIGGRÓS, Adnana. "Refundamentación político-pedagógica." p. 13

²⁵ Ver: GIROUX, Henry. "Educación: Reproducción y resistencia". s/n

²⁶ cfr. GIROUX, Henry A. *La escuela y la lucha...* p.24-29

aspecto de elegir entre opciones, basándose en consideraciones éticas y preocupaciones sociales. La ECD trataba también sobre el hecho de facultar a los estudiantes a luchar contra las relaciones de poder y de privilegio que los transformaban en objetos de opresión.

- En favor de una política de la individualidad social, abogaban que la ECD pudiera tener lugar no sólo en la escuela, sino también en la esfera social amplia. en los opositores públicos como sindicatos obreros, iglesias, organizaciones vecinales revistas periódicas.

Pensar a los educadores como intelectuales críticos retomaría la propuesta pedagógica de Gramsci, en lo referente al papel que éste asignaba a los educadores como intelectuales orgánicos.

En seguida, Giroux afirma que el concepto de filosofía pública que derivó en esta corriente de ECD en los Estados Unidos de Norteamérica prácticamente había pasado al olvido ya para la década de los 50, ya que a partir de 1945 se entra a una época de masificación acelerada, caracterizada por un "analfabetismo político", y una perspectiva nacionalista y unidimensional de la ciudadanía. Tendencias que contribuyeron a ello, fueron el surgimiento de las grandes metrópolis, aspecto que se aprovechó para minar las posibilidades de una acción comunitaria, así como la invasión de intereses económicos y políticos en la esfera privada durante el periodo posterior a la segunda guerra mundial, lo cual impidió que los trabajadores desarrollaran las esferas públicas como extensiones de los barrios o iglesias que les proporcionaban un sentido de lucha. De 1945 a 1980, no obstante el movimiento estudiantil en los 60 y el movimiento feminista en los 70, se crean en Estados Unidos una gran variedad de modelos de ciudadanía, la mayor parte estructurados en torno a una lógica o conservadora o liberal, en la que no se abordaban las profundas desigualdades de la sociedad, sustituyendo el enfoque de resolución de problemas por una pedagogía dedicada a superar el sexismo, el racismo y el chauvinismo. La naturaleza de ciudadanía se tradujo, así, en el dominio de labores de procedimiento desprovistas de cualquier compromiso político tocante a lo democráticamente justo o moralmente defendible, perdiéndose con ello el imperativo de educar para afirmar principios morales con los que se renuncia a la injusticia social, y de alentar a participar en el mundo con el objeto de cambiarlo²⁷.

Hemos especificado previamente que la impartición y desarrollo de la educación cívica dentro de las aulas de la educación básica del país no forma parte del objeto de estudio de este trabajo. Sin embargo, esta última crítica que hace Giroux sobre el cambio en el discurso de ciudadanía a partir de una reestructuración ideológica en

²⁷ cfr. *ibidem* p.31-34

Estados Unidos basada en el patriotismo, en México correspondería a la desaparición del discurso del nacionalismo revolucionario a partir del sexenio de M. de la Madrid (1982-88), y muy probablemente pueda considerarse que también los compromisos éticos se han obviado.

"La democracia provista de significado y el concepto de ciudadanía emancipatoria apuntarían, entonces a la construcción de nuevas sensibilidades y relaciones sociales que no permitiesen que en la vida cotidiana surgieran intereses políticos que dieran apoyo a relaciones de opresión y dominio. Una teoría de la educación ciudadana -afirma Giroux-, tendrá que redefinir la naturaleza de la teoría educativa existente, construyendo una perspectiva de teoría que integre los constructos artificiales que separan a las disciplinas académicas. Tendrá que sustentarse en una estructura del conocimiento más dialéctica a fin de establecer un centro de gravedad teórico que ofrezca un análisis de mayor alcance de todo lo relacionado con la naturaleza y la orientación de la escuela (...) la naturaleza propia de la educación ciudadana debe comenzar con el problema de si una sociedad debe o no ser cambiada en una forma particular o si debe permanecer en la forma en que está. Plantea cuestiones que cada individuo debe enfrentar -desde su grado de libertad en su sociedad hasta el tipo de entendimiento necesario de las bases políticas y consecuencias de sus acciones. La esencia del problema es fundamentalmente política y normativa: confrontar las suposiciones relacionadas con la finalidad de la educación -quién va a ser educado/a, respecto de qué tipo de conocimiento, relaciones sociales y valores van a ser considerados legítimos como preocupaciones educativas. Sin ser simples abstracciones, su significado está vinculado con la historia y la coyuntura sociopolítica que les da contexto y significado. Así, la crítica histórica, la reflexión crítica y la acción social se encuentran en combinación"¹ Giroux opina que los *teóricos educativos* de la educación ciudadana deberán definir lo que ésta no quiere ser redefiniéndola.

Como parte de una teoría de ciudadanía, la educación se ocupa de deconstruir los conocimientos con el fin de que se entiendan más críticamente las experiencias y relaciones propias con la sociedad más amplia. La ciudadanía como pedagogía implica la movilización del conocimiento y de las relaciones sociales, que sirven para organizar el cuerpo y las emociones dentro de regulaciones particulares de tiempo y espacio. La ECD tiene que fundamentarse en una filosofía pública que se ocupe de descubrir fuentes de sufrimiento y opresión, a la vez que legitime aquellas prácticas sociales que defienden los principios de comunidad orientados al mejoramiento de la vida humana²

¹ cfr. GIROUX, Henry A. "Teoría crítica y racionalidad..." p. 243

² cfr. GIROUX, Henry A. *La escuela y la lucha* . p. 60-63

Al analizar algunas de las perspectivas ideológicas predominantes acerca de la ciudadanía que se han desarrollado dentro de la corriente principal de teoría educativa, Giroux resalta el que los educadores radicales han fracasado en su intento por desarrollar un discurso programático para adueñarse de la educación en cuanto a ciudadanía. Algunos estudios demuestran que la falta de estudio de interpretaciones de la historia en la cual las luchas sindicales, las de defensa de los derechos civiles o las pugnas feministas hubieran ejercido influencia alguno para cambiar el rumbo de la historia humana impiden cuestionar una narrativa que en realidad oculta las contradicciones sociales. La ECD debe entenderse como una forma de producción cultural; la formación de los ciudadanos ha de verse como un proceso ideológico por medio del cual nos experimentamos a nosotros mismos, a la vez que experimentamos nuestras relaciones con los demás y con el mundo, dentro de un sistema complejo y con frecuencia contradictorio de representaciones e imágenes. Existe un alejamiento respecto del concepto de vincular las escuelas con las cuestiones de equidad y justicia. Lo que se ha perdido en esta perspectiva es una noción de la vida pública que adopte como principio organizador el lenguaje de la moralidad, del valor cívico y de la compasión social. Bajo un llamado a la armonía y la tradición se hallan una política de silencio y amnesia ideológica. No hay una política democrática de la diferencia, pues esta es vista como "lo otro", como desviación que requiere de atención y control psicológicos³.

Giroux realiza un análisis crítico sobre las formas en que a la ciudadanía se le inscribe actualmente dentro de la lógica de la ideología dominante, y cómo se legitima en la cultura de masas (cine y televisión), y muestra -basándose en lecturas ideológicas de películas *hollywoodenses* de amplia difusión comercial en la reciente década- que existen, al menos, tres discursos entrelazados en la conformación de un punto de vista de la ciudadanía en la ideología del nacionalismo y del nuevo "chovinismo": el nuevo anticomunismo, el síndrome del hijo obediente y el surgimiento de un nuevo varón⁴. Así mismo, propone algunas consideraciones teóricas que se pueden emplear para desarrollar una teoría alternativa de educación de la ciudadanía. "Para una pedagogía de la ciudadanía crítica, -dice-, resulta indispensable reconstruir un lenguaje visionario y una filosofía pública que coloquen a la igualdad, la libertad y la vida humana en el centro de las nociones de democracia y ciudadanía". Existen 4 aspectos de este lenguaje⁵:

a) El concepto de democracia no se puede fundamentar en alguna noción ahistórica y trascendente de la verdad o la autoridad. La democracia es un *lugar* de lucha, y

³ cfr. *ibidem* p. 34-41

⁴ cfr. *ibidem* p. 46-53

⁵ cfr. *ibidem* p. 54-63

como práctica social adquiere forma propia mediante los conceptos de poder, política y comunidad. Reconocer esto implica a redefinir el papel que desempeña el ciudadano como agente activo, en el cuestionamiento y definición de la relación que los sujetos guardamos con la esfera política y el resto de la sociedad. La democracia no se reduce a la mera legalidad; es un proceso interminable de cuestionamiento. Una ciudadanía activa no reduciría los derechos democráticos a la mera participación en el proceso de la votación electoral, sino que extendería la noción de los derechos a la economía -democracia económica, según Sartori- y a otras esferas públicas.

- b) La *revitalización* de la ciudadanía y la democracia fortalece los vínculos horizontales entre *ciudadana/o* y *ciudadano/a*, lo cual exige una política de la diferencia en la que se reconozcan las demandas, las culturas y las relaciones sociales de los diversos grupos como parte del discurso del pluralismo radical.
- c) El discurso de la democracia, además del lenguaje de la crítica, requiere del lenguaje de la posibilidad; más allá de la protesta, la propuesta. "Los demócratas radicales necesitan situar la lucha por la democracia dentro de un proyecto utópico".
- d) Es preciso que los educadores legitimen las escuelas como esferas públicas democráticas, como lugares que proporcionan un servicio público esencial para la formación de ciudadanos activos. La noción de participación ciudadana que se plantea rebasa el concepto legal y abstracto de ciudadanía tan mencionado en las corrientes de democracia prevalecientes. Los maestros, como intelectuales radicales, pueden emplear sus habilidades y conocimientos en alianza con otras personas que estén tratando de redefinir el terreno de la política y de la ciudadanía como parte de una pugna colectiva más amplia y aliada a los movimientos sociales. De esta manera, se evita la necesidad de desarrollar la educación cívica como materia aparte, al tiempo que inculca sus aspectos más importantes en todas las materias y disciplinas.

Como vemos, esta propuesta está situada en las y los docentes, en tanto mediadores del proceso educativo. Éstos/as necesitan situar el currículum escolar, la pedagogía y el papel del maestro dentro de un contexto social que revele la naturaleza de su relación con la racionalidad dominante. Central para este análisis es que los maestros vean la evolución de las prácticas escolares como parte de una dinámica histórica en la que diferentes formas de conocimiento, estructuras sociales y sistemas de creencias sean vistas como expresiones concretas de intereses de clase específicos, evitando así tratar a las escuelas como si existieran en un vacío político y

social. De esta manera, la educación ciudadana está en directa relación con la justicia económica y social en las actuales sociedades de clase y desiguales⁶.

Partiendo de que la cultura, como fenómeno político, se refiere al poder de una clase específica para imponer y distribuir en la sociedad significados específicos, sistemas de mensajes y prácticas sociales que sientan las bases psicológicas y morales del sistema económico y político que controlan y ya que dentro de la cultura dominante, el significado es universalizado y la naturaleza históricamente contingente de la realidad social aparece como autoevidente y fija, Giroux propone como herramienta heurística para una forma emancipatoria de educación ciudadana, la politización de las culturas, en tanto ofrece la oportunidad a los maestros/as de reformular el concepto de poder. En términos didácticos, las implicaciones serían⁷:

- Que el conocimiento de la escuela se analice para determinar en qué grado su forma y contenido reflejan una representación desigual del capital cultural de las minorías, ya que la falsa igualdad asignada por los y las educadores a todas las clases sociales despolitizan la noción de cultura.
- Como mencionamos anteriormente⁸, el *curriculum oculto* es aquel conjunto de normas, valores y actitudes subyacentes que son transmitidos tácitamente a través de las relaciones sociales de la escuela y del salón de clases, enfatizando la conformidad con las reglas, la pasividad y la obediencia; de ahí que éste sea una de las principales fuerzas de socialización para producir tipos de personalidad con voluntad de aceptar las relaciones sociales características de las estructuras del lugar de trabajo. Ya que en esta propuesta las y los maestros deben analizar la naturaleza y el grado de la injusticia distribuidas en las escuelas, tendrán que poner atención a las reglas básicas, tácitas que estructuran toda elección en el salón de clases, partiendo de la racionalidad de sus propios supuestos, los cuales median entre la cultura dominante y las experiencias del salón de clases.
- Debe hacerse un análisis del poder y de la transformación, ya que aquel nunca es total; siempre existen prácticas de resistencia, los cuales deberían ser estudiadas tanto histórica como sociológicamente para ver cómo puede ser desarrollado en el futuro su potencial radical. Los conflictos y contradicciones deben ser estudiadas y analizadas por los maestros como cuestiones a ser problematizadas y usadas como puntos de discusión para conectar las prácticas del salón de clases con las cuestiones políticas más amplias, en una dimensión integral. La educación ciudadana plantearía resaltar cómo las prácticas institucionales específicas restringen y ofrecen posibilidades para el crecimiento ciudadano y para la acción;

⁶ cfr. GIROUX, Henry A. "Teoría crítica y racionalidad..." p. 245-246

⁷ cfr. *ibidem* p. 247-253

⁸ *vid supra* 3.4.4

los maestros/as expondrían sus propias perspectivas de las actividades de la escuela, formas de resistencia y la manera en que ellos sirven para reproducir y sostener la ideología dominante.

Si la educación ciudadana ha de ser *emancipatoria*, entonces debe partirse de que su finalidad no es la de "ajustar" a los estudiantes a la sociedad existente, sino estimular sus pasiones, imaginación e intelecto para que sean movidos a desafiar a las fuerzas sociales, políticas y económicas. Esta forma de educación es esencialmente política y su meta es una sociedad democrática genuina que dé respuestas a las necesidades de todos y no sólo de unos pocos privilegiados. Los estudiantes deberían ser educados para mostrar coraje cívico, esto es, la voluntad de actuar como si estuvieran viviendo en una sociedad democrática; deben ser enseñados a pensar y actuar bajo la perspectiva de las diferentes posibilidades sociales y formas de vida. Para ello, resultan necesario como prácticas pedagógicas la participación de las y los estudiantes en el proceso de aprendizaje, la estimulación del pensamiento crítico que les permita apropiarse de sus historias, y que así tengan la oportunidad de *hablar con sus propias voces*; deben aprender por qué ciertos valores son indispensables, a la vez que conocen las fuerzas estructurales e ideológicas que influyen y restringen sus vidas¹¹⁰.

Como podemos ver, la propuesta de Giroux es afín a los planteamientos del diseño curricular de tipo modular, puesto que parte de la crítica a la sociedad y sustenta una concepción holística del conocimiento. En lo concerniente a la participación, y el sentido de la horizontalidad, resulta también coincidente en algunos planteamientos de Freire. Las consideraciones aquí realizadas seguramente no agotan las aportaciones del autor sobre el tema. Sin embargo, si se optara por un proyecto de Educación Ciudadana en esta línea, existen en lo expuesto algunas sugerencias didácticas para ser aplicadas a los procesos educativos.

4.3.3 Principios pedagógicos básicos de la Educación Ciudadana desde el sector No-Gubernamental en América Latina

Hasta este momento, hemos visto cómo los conceptos de democracia, ciudadanía, ciudadano, así como los derechos emergidos a partir de estas conquistas han cobrado relevancia dentro de la ciencia política a partir de los cambios político-sociales a nivel mundial, regional y nacional, impulsados por la creciente participación ciudadana que tiene, en genérico, a la sociedad civil como su principal protagonista. Nos hemos extendido en ello para poder comprender la propuesta pedagógica -si bien no única- que el Sector No-Gubernamental en América Latina ha desarrollado a partir

¹¹⁰ cfr. GIROUX. Henry A. "Teoría crítica y racionalidad..." p. 254-256

de las prácticas crecientes de Educación Ciudadana. Esta exposición ha pretendido, como afirma Palma, reconocer que no fueron los educadores populares quienes descubrieron el tema de la ciudadanía ni quienes lo colocaron en la agenda de la discusión latinoamericana, sino la evolución que han sufrido los discursos teóricos en los últimos 25 años la que ha revalorizado una cierta concepción de ciudadanía, que, en consecuencia, ha influido en el discurso de la EP⁹. Retomando lo que vimos en el capítulo anterior, podemos afirmar que en todo caso es el discurso de Refundamentación de la EP el que revaloriza una determinada concepción de ciudadanía.

En seguida expondremos los principios pedagógicos que aparecen como directrices de la *Educación Ciudadana*, ubicados en las fuentes revisadas del Sector No-Gubernamental, correspondientes básicamente publicaciones de la primera mitad de la década de los noventa.

4.3.3.1 Educación Cívica - Educación Ciudadana

Partiendo del supuesto de que la educación ciudadana es un emergente en la Refundamentación de la EP, trataremos de encontrar su especificidad en relación con la Educación Cívica, así como su vinculación con la Educación Popular (EP) propiamente dicha.

La educación de los ciudadanos ha constituido una preocupación antigua en América Latina. Ya que la tarea para las emergentes élites criollas luego de la independencia era constituir la nación, la demanda hacia los nacientes sistemas educativos fue formar los hábitos ciudadanos para una convivencia cívica respetuosa. Pero, en el presente siglo, a partir de los años ochenta, este esfuerzo se ha desarrollado sobre bases conceptuales distintas de las tradicionales, abordadas en los apartados previos del presente capítulo.

Como vimos, actualmente se ha impulsado una doble ampliación, de sujeto y de derechos: 1. Por una parte, se trascendieron los estrechos límites genéricos que definían al grupo *ciudadano*: la condición se extiende a todas las mujeres y hombres, más allá de sus identidades sociales, étnicas, culturales y de género; 2. Por otra parte, se amplía la gama de derechos de ciudadanía: ahora comprende el goce de derechos políticos y civiles, económicos y sociales, culturales y medioambientales, entendiéndose coincidentes con los derechos humanos. Esa es la concepción de ciudadanía que se ha deslizado hacia la EP¹⁰.

La EP puede articularse a propuestas ciudadanas con el propósito de favorecer la constitución de sujetos ciudadanos (movimientos cívicos, movimientos sociales,

⁹ cfr. PALMA, Diego, *op.cit.*, p. 58

¹⁰ cfr. *ibidem*, p. 59

movimientos ciudadanos sectoriales e intersectoriales) que activen su desarrollo en relación con la creación de condiciones de mayor justicia y libertad para el conjunto de la población. Pero debe reconocerse que la identidad ciudadana no es exclusiva de un sector o clase, que el ciudadano es un sujeto plural: es la población general con su mezcla de fracciones y estratos, que nominalmente tiene derechos y obligaciones ante el Estado, que actúan de conformidad con estos derechos nominales reclamándole sus garantías para ejercerlos activamente. De ahí que no siempre es posible que los movimientos ciudadanos activen demandas sociales sectoriales o clasistas: se pueden poner de acuerdo con agendas de transición o fortalecimiento de la democracia, pero no en las agendas sociales; cuando se consensan asuntos sociales es alrededor de agendas mínimas. La composición plural de los movimientos ciudadanos permite consensar normas y procedimientos básicos sobre el régimen democrático, pero es muy difícil y conflictivo consensar la democracia social. Por ello, trabajar por la construcción de una ciudadanía activa desde la EP significa fortalecer las organizaciones sociales y populares¹¹.

La educación ciudadana, tal como la propone la EP en la actualidad, no es entonces una especie de educación cívica que promueva que las personas conozcan una lista genérica de derechos y deberes públicos que apunten a una condición preestablecida, sino que se trata de motivar la constitución de sujetos histórica y socialmente situados, para que sean protagonistas de la democratización¹². Podemos afirmar que el salto de la educación cívica escolarizada a la educación ciudadana actual está dado tanto a través de la redefinición del ejercicio ciudadano como por la ampliación de los derechos de ciudadanía.

El mismo Freire afirmó sobre la relación dialéctica entre educación y construcción de ciudadanía que "... no da para decir que la educación cree ciudadanía de quien quiera que sea, más, sin la educación, es difícil construir ciudadanía. La ciudadanía se crea con la presencia activa, crítica, decidida, de todos en relación con la cuestión pública. Eso es muy difícil, mas es posible. La educación no es la llave para la transformación, mas es indispensable. La educación sola no hace, mas sin ella tampoco es hecha la ciudadanía¹³".

4.3.3.2 Objetivos de la Educación Ciudadana

Una intervención educativa en el ámbito de la participación ciudadana, no ha de tener como finalidad lograr la homogeneidad, sino el respeto al pluralismo maduro y responsable. No ha de buscarse traer a los ciudadanos a una conducta «normal»

¹¹ cfr. "Democracia y Ciudadanía Plena". Taller ALFORJA, *op.cit.*, p. 18

¹² cfr. *ibidem*, p. 18

¹³ cfr. PONTUAL, Pedro. "Construyendo una Pedagogía Democrática...", p. 95

previamente determinada, sino apoyar la búsqueda de posiciones responsables en una sociedad plural. Un primer objetivo educativo ha de ser la **reivindicación de la dignidad ciudadana** como *sujeto* de la historia de nuestro país¹⁴.

La educación, planteada desde el principio de ciudadanía como cualidad social de la democracia, es un proceso de construcción de ciudadanos-sujetos, de contenidos, de comunicaciones, de identidades colectivas y de estrategias transformativas que incluyen escalas tanto de negociación como de ruptura, por lo que las competencias de los sujetos en el plano de la economía tienen que ver no sólo con una lógica instrumental, en la cual se encuentran muchas experiencias de capacitación técnica, sino con la **lógica de la apropiación de** códigos no exclusivamente económicos o técnicos por parte de los sujetos, es decir, **competencias de pensamiento crítico**, de comunicación-acción para el cumplimiento de objetivos, de diseño e implementación de estrategias, o de negociación, entre otras¹⁵. Estas son algunas de las habilidades a desarrollar por la Educación Ciudadana.

La EP puede articularse en una propuesta ciudadana en la cual los sujetos se constituyen y desarrollan en relación con la creación de condiciones más equitativas, de mayor libertad y más solidarias, a partir de las relaciones y circunstancias concretas en las que ese ciudadano se inserta, considerando las relaciones dialécticas entre *ciudadanía formal*, la condición homogeneizadora y general jurídicamente consagrada para todos los que se incluyen en ella, y la *ciudadanía real*, la manera concreta como distintos sectores ciudadanos se ubican activamente en las relaciones sociales. Ambos aspectos no se excluyen, sino que se complementan: los derechos, respaldados jurídicamente y que se proclaman de todos los ciudadanos, son importantes en la medida en que legitiman y permiten emprender tareas de cambio, allí donde las circunstancias particulares y heterogéneas indican carencias en la libertad, en la igualdad de oportunidades y/o en la responsabilidad social. En sociedades como las latinoamericanas, fracturadas por profundas desigualdades en lo económico, social y cultural, la democracia formal tiene mucho sentido en tanto legitima toda lucha por más democracia, es decir, por la democratización en esos ámbitos. En nuestra región, la ciudadanía refiere a una capacidad por interesarse y comprometerse con la democratización e impedir que la democracia se convierta en algo meramente normativo¹⁶. Otro objetivo de la Educación Ciudadana sería, entonces, **avanzar en la articulación de las relaciones entre ciudadanía formal y la ciudadanía real** desde la práctica concreta de los participantes de determinado proyecto.

¹⁴ cfr. MEZA, Héctor, BARBA, Leticia, *et al. Proyecto: Educación Ciudadana. Diagnóstico descriptivo de la participación ciudadana en el área metropolitana de la ciudad de México*, p. 94.

¹⁵ cfr. OSORIO, Jorge. "La educación como formación de sujetos..." p. 1-2

¹⁶ cfr. PALMA, Diego, *op.cit.*, p. 58

La educación ciudadana que propone el Sector No-Gubernamental debe construirse trabajando para **que la política se transforme** en razón cívica, es decir, en un tipo de racionalidad menos técnica, abierta a la complejidad y a la integralidad, a la interculturalidad y a las diversas maneras que los hombres y las mujeres tienen para expresarse; una racionalidad más hermenéutica, comprensiva, deliberativa, más pública. Así mismo, debe cuestionarse desde una nueva pedagogía valoral si se está en condiciones de implementar una educación de la ciudadanía en cuanto a educación de sujetos, con arreglo a la razón, movidos por una esperanza y un sentido de solidaridad¹⁷.

Si de lo que se trata es de articular la **construcción de ciudadanía** con los procesos de acceso a nuevas competencias en el ámbito de la economía, es preciso discutir los modelos más pertinentes para ello desde el punto de vista técnico, ético y cultural. No es posible seguir planteando una visión de educación para la ciudadanía a partir de un concepto de ciudadano/a abstracto, como tampoco se puede reducir esta educación a las necesidades inmediatas de un capitalismo tardío, sin considerar la necesidad de alentar a los ciudadanos a enfrentar críticamente los desafíos del futuro¹⁸.

4.3.3.3 Los y las Sujetos de la Educación Ciudadana

La educación para la ciudadanía está pensada, por tanto, como una educación para desarrollar la facultad de juzgar, es decir, la capacidad de saber pensar y de trascender la mera expresión de los intereses particulares y de acceder a un punto de vista universal. Es una educación para el juicio crítico y, más propiamente, para el juicio político, que permite enfrentar los problemas de la comunidad y de la sociedad identificando intereses, necesidades, conflictos, identidades, alianzas. Así, se conforma un **ciudadano sujeto** que despliega su autonomía no en el vacío, sino en el marco de una racionalidad comunicativa. Toda educación de la facultad de juzgar proporciona una posibilidad de que los sujetos tomen control de sí mismos y actúen críticamente. La educación para la ciudadanía crítica y activa está fundamentada en esto.¹⁹

En el trabajo de EP para la democracia no basta la definición formal de ciudadano, como el sujeto de derechos y obligaciones reconocidos constitucionalmente. La noción de ciudadano está asociada a la práctica de asumir la ciudadanía. Ciudadano/a es quien se asume como sujeto de derechos y obligaciones y

¹⁷ OSORIO V., Jorge. "Ciudadanía y posibilidades de una educación del sentido de lo común". En: *La Piraqua*, No. 10, 1er. Semestre de 1995, p. 44

¹⁸ cfr. OSORIO, Jorge. "La educación como formación de sujetos...", p. 2

¹⁹ cfr. OSORIO Vargas, Jorge. "Educación y Ciudadanía: Vigencia del discurso utópico". En: *La Piraqua*, No. 6, 1er. Semestre de 1993, p. 44.

actúa en consecuencia, ejerciendo ambos y participa en la decisión y gestión de asuntos públicos. "Más que un sustantivo, la ciudadanía es un verbo que remite al ejercicio de la participación democrática. La ciudadanía, como enunciado formal, no trasciende las formalidades jurídico-políticas; por eso se ha de intencionar una ciudadanía coherente con las perspectivas ético-políticas de la EP, que permite el fortalecimiento de la sociedad civil y de los movimientos sociales y populares"²⁰.

Los y las sujetos de la Educación Ciudadana, aquellos *destinatarios* de los proyectos y programas educativos, como vemos, son sectores pluriclasistas de la población que asumen una actitud participativa hacia las cuestiones públicas, y aunque como afirma Peschard, no "siempre están participando", intervienen en los dispositivos a su alcance facilitados por diversas instancias institucionales -como las ONGs-, promueven y apoyan iniciativas para ejercer sus derechos ciudadanos **activamente y/o** construyen sus propias alternativas organizativas para opinar, vigilar y proponer en el actuar del Estado.

4.3.3.4 Fundamentos filosófico - axiológicos de la Educación Ciudadana

Según Palma, la crítica a la modernidad difundida en las últimas décadas reivindica al menos dos elementos para una reformulación deseable del concepto y práctica ciudadanas²¹:

1. *La necesidad de recuperar las dimensiones subjetivas.* Actualmente, una gran mayoría de intelectuales tanto liberales como de proveniencia socialista tienden a coincidir con la denuncia de Foucault en contra del exceso de control social que por la vía del poder disciplinar y de la normativización de los procesos técnico-científicos, ha permitido a la sociedad moderna domesticar los cuerpos y regular las iniciativas de los individuos. Según el autor, aquí se ubica la profunda revolución tecnológica ocurrido en las últimas décadas y la incorporación de las nuevas tecnologías en los procesos productivos: la informática y sus aplicaciones técnicas exigen en la industria de punta, que cada trabajador sea un especialista; las empresas ya no tienden a crecer como corporaciones que multiplican departamentos para cubrir todos los eslabones, desde el abastecimiento de materias primas hasta la comercialización y propaganda; hoy, en cambio, las empresas buscan contratar partes y servicios con otras empresas que son independientes y responden por el producto que entregan. Este cambio en la manera de producir es la condición básica de la revaloración de lo heterogéneo, lo pequeño y lo subjetivo, lo que se traduce

²⁰ *cfr.* "Democracia y Ciudadanía Plena". Taller ALFORJA, *op.cit.*, p. 18

²¹ *cfr.* PALMA, Diego, *op.cit.*, p. 57

como descentralización; a la organización de la política en la tendencia a reemplazar las estructuras partidarias homogéneas por movimientos varios.

2. *La obligación de superar el esencialismo*, que tiene como sus críticos principales a los post-estructuralistas: Heidegger y la hermenéutica de Gadamer, Wittgenstein y la filosofía del lenguaje, la lectura psicoanalítica propuesta por Lacan critican la idea de una naturaleza humana universal o de un canon universal de racionalidad a través del cual la naturaleza humana podría ser conocida. La EP llegó a tener una inclinación de considerar al *pueblo* y lo *popular* como si esta condición social, independiente de las relaciones históricas que la concretaban, fuese depositaria natural del conocimiento verdadero y de las prácticas correctas.

La Educación Ciudadana como Educación Valoral

Como abordamos en el capítulo 2 del presente trabajo, en América Latina la experiencia social e histórica de la relación de la población con el Estado ha estado caracterizada por el predominio de la cultura del privilegio, del favor, de la corrupción y, en varios momentos, de la represión. La cultura política autoritaria forjó en la población una visión delegativa del poder, en la que se espera que el Estado decida e implemente soluciones a los problemas de la ciudad. Son valores y costumbres que generan una mentalidad que no cambia sustantivamente por medio de la simple creación de canales de participación popular. La voluntad política de impulsarlos y formalizarlos, si no está acompañada de una acción educativa intencionada, que introduzca cambios de actitudes y valores para la generación de una nueva cultura política democrática, puede significar la creación de espacios donde se reproducen el clientelismo y otras viejas prácticas. Abrir espacios y ofrecer condiciones concretas para que la población ejercite su derecho de proponer, acompañar y fiscalizar las acciones de gobierno, delimitando las responsabilidades de cada parte es contribuir a la construcción de la conciencia de ciudadanía²².

4.3.3.5 Bases pedagógicas de la Educación Ciudadana

Desde las bases de las "modernas ciencias de la cognición", Palma señala tres tesis generales que conciernen a la educación ciudadana²³:

1. *El conocimiento se adquiere y desarrolla en relación a las vivencias y prácticas del sujeto que conoce*. Esto es, los supuestos sobre el aprendizaje significativo de Ausubel. Los ciudadanos, entonces, se forman en relación a la práctica ciudadana y a la reflexión en torno a esa práctica. Según Agnes Heller, la educación debe partir de la referencia al espacio cotidiano, porque es en la vida cotidiana donde las

²² cfr. PONTUAL, Pedro. "Por una pedagogía de la participación popular". s/f (Mimeo), p. 1-2

²³ cfr. PALMA, Diego, *op.cit.*, p. 59

personas tienen la oportunidad de ser sujetos activos constructores de un espacio de vida. Esa es la limitación de las clases de civismo o las campañas para "enseñar a votar": cuando los conocimientos no tienen una clara relación con las prácticas.

2. *Las experiencias y los conocimientos son contextualizados y dinámicos, cambian de un sujeto a otro y cambian también en el tiempo para el mismo sujeto.* De ahí que la realidad, posibilidades y tareas de la condición ciudadana no se comprenden de manera correcta cuando se cosifica el concepto y se fija en una lista de derechos y deberes que se pretenden igualmente válidos para todas las situaciones que se sitúan en momentos sociales, culturas y contextos diferentes. Las exigencias de las prácticas ciudadanas son diferenciales, y por tanto, las oportunidades de enseñanza ciudadana, necesariamente referidas a esas prácticas, son a la vez distintas.
3. *La constitución del sujeto es simultánea con la construcción de la realidad que ese sujeto ejercita.* Esta tesis une sujetos y proyectos: la identidad de los sujetos se constituye en el mismo esfuerzo intencionado por el que éstos organizan su entorno de vida y según el cual ordenan las relaciones con otros sujetos. El referente de la acción de los ciudadanos es el proyecto democrático, ya que la identidad ciudadana se va construyendo en el compromiso responsable con las tareas de la democratización que son particulares a cada situación concreta. En consecuencia, si la educación ciudadana parte de la referencia activa a la vida cotidiana, la intención educativa debe develar la relación entre esas tareas inmediatas y las que se refieren al ordenamiento del conjunto de la sociedad, es decir, de la articulación entre espacios de democracia directa con instancias de ejercicio representado, a la manera del sentido original de ciudadanía planteado por los griegos, entrelazando los compromisos cotidianos individuales de cada ciudadano/a con lo nacional. En estrecha relación se encuentra entre esta última consideración y lo ya planteado al hablar de la metodología para la organización que han desarrollado los educadores populares, la cual ve como indispensable partir de situaciones particulares en los procesos de aprendizaje, como vimos en el capítulo 2 del presente trabajo.

Debemos entender la **educación para la ciudadanía como una pedagogía de construcción de sujetos**, como una teoría de la transformación del sí mismo en actor, como una teoría de la subjetivación, de la penetración del sujeto en el individuo. Esta pedagogía debe ser capaz de rescatar los aspectos de la modernidad que han permanecido exiliados u olvidados por la racionalidad instrumental prevaleciente, donde sea el sujeto quien integra las dimensiones fragmentadas de la modernidad primaria. Esta idea de educación para ciudadanía tiene tres elementos interrelacionados:

- la construcción de la ciudadanía en cuanto cualidad de la democracia, principalmente por la vía institucional, a través de una pedagogía de constitución de sujetos críticos, competentes para hacer valoraciones y emitir juicios políticos;
- la ciudadanía en cuanto espacio de identificación de los sujetos, constitución de autonomía y sentido ético, como ámbito público para el desarrollo de los movimientos y actores sociales; y
- la ciudadanía como comunicación y descubrimiento del otro.

Esta dimensión cuestiona la idea de ciudadanía, en cuanto totalidad abstracta, y se abre al reconocimiento del otro en cuanto es un rostro en el que se capta el sentido de la propia responsabilidad, de la acogida y de hacer el bien. Pero la educación ciudadana participa también de un **principio pedagógico** muy importante: el principio «**esperanza**», no la esperanza religiosa, sino una esperanza ética, de certidumbres relativas construidas desde el sentimiento, desde el ámbito de las virtudes públicas, la responsabilidad del sujeto y la acción²⁴.

El gran desafío de la acción política educativa es lo que Paulo Freire llegó a denominar recientemente **pedagogizar el conflicto**, es decir, convertir el conflicto en instrumento pedagógico a través de explicitar los intereses en juego y estimular las formas de organización para enfrentarlo, que pase a significar un factor de crecimiento político educativo. Pedagogizar el conflicto significa también admitir la posibilidad de que en un primer momento se tomen decisiones equivocadas, pero que pueden representar lecciones hacia adelante que lleven a un importante salto de calidad²⁵.

4.3.3.6 Principios metodológicos de la Educación Ciudadana

La intervención educativa ha de tener en cuenta las inevitables tensiones y riesgos de la participación ciudadana: ha de asumir que no existen caminos 'para ser difundidos', sino caminos «que hay que hacer, recorriéndolos». El papel de los instrumentos educativos, entonces, no es la enseñanza, sino ser auxiliar e instrumento verificador de la coherencia de los procesos²⁶. Podríamos afirmar entonces, que no existe metodología de la Educación Ciudadana como tal, sino únicamente principios. Y, de cualquier manera, dichos principios en gran medida parten de la metodología de la EP.

Según Barba, la educación para la participación ciudadana es, ante todo, un asunto de relaciones. Los recursos y técnicas metodológicas para la educación ciudadana no están predeterminados ni concretizados; esta es una labor de cada promotor o educador/a popular. Lo que sí se puede apuntar son metodologías, a

²⁴ OSORIO V., Jorge. "Ciudadanía y posibilidades de una educación...", p. 44-45

²⁵ cfr. PONTUAL, Pedro. "Por una pedagogía de la participación...", p. 4

²⁶ cfr. MEZA, Héctor, BARBA, Leticia. op.cit., p. 94.

diferencia de métodos; es decir, enfoques metodológicos generales alternativos para producir conocimientos específicamente sociales mediante la utilización de recursos y métodos tradicionalmente utilizados en las ciencias sociales, pero con un nuevo enfoque alternativo que cambia totalmente su sentido, como el análisis de coyuntura, las historias de vida, las mismas encuestas, etc. Resulta, por tanto, más útil partir de opciones metodológicas que puedan inspirar métodos acordes a las necesidades, según la realidad de que se trate²⁷.

La autora recomienda en particular el empleo de la Investigación Participativa siguiendo la secuencia metodológica desde el diagnóstico comunitario, el análisis de datos con la participación del grupo, hasta la organización de grupos instrumentales. Como técnicas, sugiere los círculos de investigación y estudio, el laboratorio de organización de grupos, la dinámica de relaciones internas, la encuesta participativa, el laboratorio de análisis organizacional, las historias de vida, la sistematización de experiencias, el análisis de la realidad y el análisis de la coyuntura. Y para lograr la integralidad del proceso educativo, subraya la importancia de la evaluación, tomando en cuenta el proyecto de sociedad deseada, que supone una determinada visión de la realidad.

Con base en lo expuesto en este apartado, afirmamos que existe una propuesta pedagógica en el campo de la Educación Ciudadana, en tanto es posible ubicar los elementos de los que consta cualquier propuesta propiamente pedagógica: un proyecto de sociedad, ciertos objetivos a seguir, una concepción del sujeto educativo, determinados elementos filosóficos y valores que subyacen a los planteamientos educativos; una particular *deber ser* en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, así como determinados principios metodológicos para la operatividad de la misma.

4.4 Algunas de las primeras experiencias masivas de educación ciudadana del sector No-Gubernamental en América Latina

Los regímenes militares en América Latina, al asumir los postulados de la Doctrina de Seguridad Nacional, dieron por sentado que los estados debían enfrentar el acecho permanente de un "enemigo interno", siempre dispuesto a subvertir el orden interno -instigado por el comunismo internacional e inspirado en el marxismo. Consideraban que la preservación ideológica e institucional del orden requería una acción decidida de su parte, una «guerra interna», para combatir la amenaza subversiva. Y así como en una guerra sólo cabe la distinción entre amigo y enemigo, la guerra en defensa del orden reemplazó la figura del *ciudadano* por la del *combatiente* amigo o enemigo. Sólo que, a diferencia de una guerra convencional entre estados, la

²⁷ BARBA Martín, *op.cit.*, p. 140

«guerra interna» borraba la distinción clásica entre combatientes y población civil: el disidente u opositor se transformaba en subversivo puro y simple, y, por ende, pasaba a ser considerado y tratado como combatiente enemigo. El empleo sistemático del terror por parte de los organismos de seguridad del Estado quedaba así legitimado como componente estratégico de la lucha por preservar el orden²⁸.

Paralelamente al terror represivo, la cruzada antisubversiva emprendida por los regímenes militares también incluyó un componente de desconfianza hacia los partidos políticos, las organizaciones populares y sus dirigentes; procedió a clausurar o restringir los espacios públicos, y a recortar las formas de participación ciudadana a través del bloqueo de la actividad político-partidaria, el control de las organizaciones sociales y la supresión o vaciamiento de procesos electorales. Esta estrategia de desestructuración de espacios públicos y desmovilización de la sociedad tuvo efectos políticos importantes: dejó a la voluntad popular sin canales y espacios de expresión, sustrajo al poder estatal del control social, vació de contenido la categoría de ciudadano que condujo a un retraimiento generalizado hacia el ámbito de lo privado²⁹.

Pero el esfuerzo de los autoritarismos por desarmar a la ciudadanía tuvo un efecto paradójico: fomentó el desarrollo de una nueva sensibilidad política marcada por los temas de los derechos humanos y la revalorización de la democracia - anteriormente calificada como «formal burguesa»-, reconociendo que sólo un régimen político democrático puede abordar los problemas de relacionamiento Estado-sociedad civil, acceso al gobierno y mediación institucional de los conflictos. Así, las llamadas campañas de «educación cívica», que poco tienen en común con la concepción tradicional que circunscribe la cuestión al contenido curricular de la enseñanza curricular; por el contrario, siendo fenómenos de masas, estas campañas en la década pasada fueron particularmente importantes en contextos marcados por una apertura política o por perspectivas de transición de la dictadura a la democracia, puesto que permitieron suplir los obstáculos a la participación heredados de los regímenes autoritarios: gran escepticismo ciudadano a cerca de la validez de opciones electorales por una parte, y por otra, las carencias técnicas y organizativas de los partidos políticos que recién recomponían sus estructuras³⁰.

4.4.1 El "NO" en Chile

Según lo previsto en la Constitución chilena de 1980, el gobierno debía convocar a un plebiscito en 1988 para determinar el derrotero político del país: si

²⁸ cfr. ARIDITI, Benjamín. Democracia y procesos electorales. El aporte de las campañas de educación cívica, p. 7

²⁹ cfr. ibidem, p. 6

³⁰ cfr. ibidem, p. 9

ganaba el candidato designado por la Junta Militar, el gobierno militar se prologaría hasta 1997; en caso de ser derrotado, se convocaría a elecciones presidenciales y parlamentarias libres en 1989. El general Pinochet constituía el principal obstáculo para la transición a la democracia, por lo que su derrota política en el terreno electoral era fundamental. Pero los quince años de desmovilización forzosa de la sociedad hacían dudar sobre la capacidad opositora para convocar a la ciudadanía a participar electoralmente y expresar por ese medio su repudio al régimen, además del escepticismo acerca de la voluntad oficial de brindar las garantías mínimas para una campaña y un procedimiento electoral limpios. Diversos partidos políticos propugnaban la no inscripción en los registros electorales y la abstención el día del plebiscito, ya que participar en él implicaba convalidar la Constitución y aceptar el régimen militar³¹.

En este contexto, un grupo de políticos e intelectuales opositores reconoció que la participación en el plebiscito era inevitable. Así surgió la «Cruzada por la Participación Ciudadana» impulsó la inscripción de los ciudadanos en los registros electorales, informar a la ciudadanía para votar conscientemente, crear un clima electoral pacífico y promover mecanismos de control ciudadano para que el acto plebiscitario fuese limpio y transparente. Organizó un equipo técnico profesional encargado de dirigir y orientar la campaña, capacitar a los voluntarios, elaborar los materiales educativos, encargarse de comunicaciones y administrar los fondos. Dividió sus acciones en dos grandes categorías: a) las acciones directas, basadas en la capacitación de voluntarios a través del modelo piramidal (multiplicador): un nivel selecto de monitores es capacitado para que luego formen a un segundo nivel de líderes sociales que a su vez capacitan al tercer nivel de líderes de opinión. Los voluntarios de los diversos niveles realizaban tareas como visitas domiciliarias, mesas informativas, volanteo, foros y jornadas de difusión; b) las acciones indirectas, en cambio, consistieron en "microprogramas de radio y televisión, conferencias de prensa, boletines periódicos, propaganda, autoadhesivos, etc." También se conformó «Ideas», institución que se encargó de producir los manuales y de capacitar a quienes se desempeñarían como fiscales de mesa en representación de los sectores democráticos³².

En los cinco meses transcurridos entre marzo de 1988, fecha en que comenzó a operar la «Cruzada», y el cierre de los registros electorales, se logró la inscripción de 3.5 millones de personas más, logrando así una abstención del 2.4% únicamente de los 7.4 millones de personas inscritas en los registros electorales. Este éxito se sumó a logro de un clima electoral pacífico y a la contribución de control al fraude electoral, con un sistema de conteo rápido paralelo. La victoria de la opción "NO" en el plebiscito

³¹ cfr. *ibidem*, p. 10

³² cfr. *ibidem*, p. 11

significó la derrota pacífica del autoritarismo, mas no la conquista de la democracia. Para las elecciones generales de diciembre de 1989 se organizó una segunda campaña, denominada «Participa», que capitalizó el ánimo de distinción de la «Cruzada» así como la experiencia adquirida y la estructura de voluntarios y programas desarrollados en la campaña previa, aunado el hecho de que los controles sobre la prensa y las organizaciones políticas y sociales fueran más relajados³³.

4.4.2 "DECIDAMOS", en Paraguay

La experiencia chilena se convirtió en referente para otras iniciativas regionales dedicadas a la educación en materia electoral. Tal es el caso de Paraguay, que luego del golpe militar que derrocó al gobierno del general Alfredo Stroessner a comienzos de febrero de 1989, colocó a la sociedad paraguaya en la antesala de una contienda electoral inesperada: las nuevas autoridades convocaron a elecciones generales en un plazo de 90 días. Al igual que en Chile, se planteaba el problema de suplir las carencias propias de cualquier sociedad que sale de un largo dominio dictatorial: una ciudadanía acostumbrada a votar por el candidato oficial, partidos políticos desorganizados, una sociedad civil débil y la desconfianza generalizada acerca de la limpieza de los procedimientos electorales. A diferencia de Chile, Paraguay no tenía la experiencia de un gobierno democrático, por lo que era suficiente con jerarquizar el acto comicial. A pesar de la desconfianza de sectores ciudadanos por la imposición de las "reglas del juego" de las nuevas autoridades por el riesgo de legitimar un nuevo autoritarismo, sectores políticos e intelectuales se percataron de que la participación podía expandir los espacios de libertad inaugurados con el golpe³⁴.

Así, a fines de febrero se creó «Decidamos. Campaña por la Expresión Ciudadana», una agrupación a manera de red de 12 ONGs decididas a aprovechar la apertura y realizar una campaña de educación cívica masiva e intensiva, la cual trazó dos grandes objetivos: sensibilizar a la ciudadanía sobre las nociones básicas de derechos humanos y políticos, organización social y mecánica del voto por un lado, y por el otro, apoyar a los partidos a través de la capacitación de los representantes u observadores ante las mesas receptoras de votos. «Decidamos» contó únicamente con siete semanas y media para organizar la campaña, desarrollar los contenidos, diseñar los materiales, gestionar el financiamiento y ejecutar las tareas previstas, mas tuvo dos grandes ventajas: ante el entusiasmo y la esperanza generados con el derrocamiento del general Stroessner, las ONGs participantes "liberaron" de sus demás tareas al personal que dirigiría la campaña, contando así con un equipo con experiencia en elaboración de estudios, educación popular y producción de folletos, aunados a la

³³ *cfr. idem*

³⁴ *cfr. ibidem*, p. 12

experiencia chilena; además, los medios de comunicación escrita, radial y televisiva cedieron espacios gratuitos¹³⁷. Al igual que la «Cruzada», «Decidamos» utilizó el modelo multiplicador para capacitar a los voluntarios, formando monitores que capacitaron directamente a 40,000 personas que asistieron a cursos de educación cívica en la ciudad de Asunción y el interior del país. Se organizaron simulacros de votación callejera, transmitiéndose al final de la jornada los "resultados" electorales a través de radioemisoras. Otro simulacro fue grabado en estudios y transmitido posteriormente por televisión.

Retomando la caracterización contextual realizada en el Capítulo 2 del presente trabajo, los países latinoamericanos han conocido gobiernos oligárquicos, experiencias populistas, dictaduras, discriminaciones étnicas y de género, indiferencia burocrática y manejo cupular de decisiones colectivos; pocos han tenido regímenes políticos democráticos durante periodos significativos, y son menos aún los que estimularon la participación autónoma de la sociedad en la vida nacional. En la mayoría de los casos, no se ha conquistado la *ciudadanía política*, y menos aún la *ciudadanía social*.

Si bien ambas iniciativas descritas, han surgido en situaciones de carácter "excepcional" -plebiscito, recuperación democrática y apertura post-golpe militar- y de esa manera pudieran dar la impresión de que las campañas de educación cívica sólo son pensables como complementos circunstanciales a los procesos de "normalización política", y sin dejar de lado las tareas de educación en torno a la mecánica del voto, capacitación de funcionarios de casilla o "conteos rápidos", las campañas de educación ciudadana pueden contribuir a la profundización de la democracia impulsando en forma sostenida la organización y participación ciudadana.

Una campaña de educación ciudadana debe ser capaz de preservar en todo momento el carácter no partidario de la iniciativa. La colaboración con los partidos políticos puede y debe ser estrecha, mas no se debe confundir la intervención del educador con la del militante partidario.

4.4.3 México: Observación de las elecciones de 1991. El plebiscito ciudadano de 1993.

Una de las redes más amplias y que ha cobrado gran importancia para la vida y participación de muchas ONG's es la **Convergencia de Organismos Civiles por la Democracia**, a la cual nos referimos anteriormente*. Esta se define a sí misma como "la asociación permanente y voluntaria de organismos civiles mexicanos"¹³⁸. Actualmente cuenta con 140 participantes en 20 estados de la República y el D.F.,

¹³⁷ *cf. ibidem*, p. 13

* *vid supra* 3.3.2

¹³⁸ Convergencia de Organismos Civiles por la Democracia, Agenda 1995.

ligados a los sectores populares a través de acciones profesionales de servicios y asesoría. Ubica su misión en la lucha por la democracia a corto y largo plazos; entiende la importancia de la elección democrática de nuestros gobernantes y la participación de los organismos civiles en la toma de decisiones y el mejoramiento de las condiciones de vida de la población.

De entre sus logros, está la organización de la observación civil de los procesos electorales, junto con otras fuerzas de la sociedad civil, en donde han incidido en situaciones importantes para la transición democrática en diferentes estados y a nivel nacional.

Explicitamente, dentro de las líneas de acción de la Convergencia, se encuentra el terreno de lo que han denominado "Educación para la Democracia", donde ellos mismos definen que "las actividades realizadas han sido muchas y se podrían resumir en dos grandes aspectos: Educación ciudadana y Observación de la Calidad de los Procesos Electorales"¹³⁹.

En las movilizaciones y luchas populares por el respeto al voto en 1991 se construyeron nuevas formas de organización y defensa ciudadana con instrumentos y mecanismos sociales y políticos innovadores, que contribuyen a la defensa del voto y de la voluntad popular. En las elecciones federales y estatales de 1991 la **observación electoral** comenzó a constituirse como aporte de experiencias ciudadanas para la transición democrática en México. Las ONGs, con experiencia en apoyo a movimientos y organizaciones ciudadanas, articulados en la Convergencia de Organismos Civiles por la Democracia se sumaron a las primeras iniciativas de la Academia Mexicana de Derechos Humanos, del Centro Potosino de Derechos Humanos, del Acuerdo Nacional por la Democracia (ACUDE) y del Comité de Derechos Humanos de Tabasco (CODEHUTAB) para realizar procesos ciudadanos de observación electoral¹⁴⁰.

Dichos procesos abarcaron la vigilancia de las condiciones previas, las campañas de los candidatos, el papel de los medios masivos de comunicación, los recursos utilizados, la jornada electoral y en algunos casos el padrón electoral en los estados de San Luis Potosí, Distrito Federal, Guanajuato y Tabasco. Se desarrolló una importante experiencia no partidaria, desde la cual los ciudadanos y ciudadanas comunes y corrientes pudieron establecer los fines de la observación y de reporte. De tal modo, se dio paso a la articulación de un *lugar propio desde el cual socializar los resultados*, no sólo de la jornada electoral, sino de las leyes, condiciones y recursos previos bajo los cuales se desarrolló el período electoral. Los mecanismos y formas del fraude detectados, observados y oportunamente documentados se ubicaron tanto en la

¹³⁹ *idem*

¹⁴⁰ *cf.* REYGADAS Robles-Gil, Rafael. "Prólogo". En: CONVERGENCIA DE ORGANISMOS CIVILES POR LA DEMOCRACIA. Nuestra Palabra. El Fraude Electoral de 1991... p. 12

experiencia directa y tangible como en las listas de las casillas, en los carruseles o en las presiones a la hora de votar; otras en la legislación electoral federal o estatal; o en los criterios y mecanismos federales con los que de manera sofisticada y computarizada se integró el padrón electoral y se distribuyeron de manera selectiva las entonces nuevas credenciales para votar; o en el manejo de los recursos electorales y del PRONASOL desde los gobiernos; y en tantas otras formas de la llamada modernización electoral³⁹.

A partir de estos momentos se puede identificar de manera más clara el surgimiento de la resistencia ciudadana al fraude y al modelo de país que propone, así como la conformación de nuevos sujetos y actores sociales que, a través de los procesos de observación ciudadana comienzan a conformar un espacio legitimado desde el cual apreciar y discernir el mandato fundante de la patria: el voto ciudadano.

En cuanto a la defensa de los derechos políticos, los organismos civiles tuvieron una amplia participación, como mayor diversidad cobertura e impacto que nunca antes. Los esfuerzos educativos, las actividades y materiales de análisis y difusión, los eventos de capacitación electoral y el apoyo a los movimientos sociales involucrados en la lucha electoral muestran un avance notorio de un gran sector de la sociedad civil organizada en su conjunto⁴⁰. En aquella ocasión se empleó una carpeta para la capacitación de observadores electorales. Esta apoyaba, a lo largo de 7 pasos, la orientación para la realización de talleres, en la cual se ubicaban los objetivos, contenidos, técnicas, tiempos y materiales que resultan necesarios para realizar las tareas del observador/a electoral, incluyendo el *sociodrama* como recurso⁴¹.

Habiéndose abierto la experiencia de observación y por consiguiente de calificación moral de los procesos electorales, los centros y comisiones de derechos humanos jugaron un papel de coordinación, ampliando su campo de acción e incidieron en la problemática electoral de la transición democrática, con identidad propia, sin confundirse con o pretender sustituir a los partidos políticos.

Plebiscito ciudadano

El 19 de diciembre de 1992, cinco días después de que la prensa capitalina publicara la convocatoria de nueve asambleistas para efectuar el segundo plebiscito

³⁹ cfr. *idem*

⁴⁰ cfr. GÓMEZ-HERMOSILLO, Rogelio. "La Sociedad Civil en la lucha por la democracia -Enseñanzas y retos después del proceso electoral del 18 de Agosto de 1991-". En: CONVERGENCIA DE ORGANISMOS CIVILES POR LA DEMOCRACIA. *Nuestra Palabra. El Fraude Electoral de 1991...* p. 373

⁴¹ CONVERGENCIA DE ORGANISMOS CIVILES POR LA DEMOCRACIA. *Carpeta para la Capacitación de Observadores Electorales*. Comisión de Procesos Electorales, 1991.

para definir la estructura política del Distrito Federal, la Fundación Rosenblueth fue invitada por el Consejo para la Democracia a una reunión con los convocantes.

El 21 de marzo de 1993 una comisión integrada por asambleístas y por el consejo de Apoyo al Plebiscito, conformado por ciudadanos, académicos, políticos, intelectuales, artistas, profesionistas y representantes de organizaciones sociales y ciudadanas convocaron a la realización de un plebiscito, que como "resolución tomada por todo un pueblo mediante una votación general", puso a discusión si en el Distrito Federal los gobernantes debían ser elegidos mediante el voto directo y secreto, si debía contarse con un poder legislativo propio, y si debía convertirse en el Estado 32 de la Federación. Se instalaron en todo el Distrito Federal 3000 casillas en lugares públicos como mercados, centros comerciales, estaciones del metro, parques, deportivos o iglesias⁴².

En aquella ocasión, la Convergencia de Organismos Civiles por la Democracia aportó a la realización del Plebiscito su experiencia educativa bajo una metodología participativa, ante la necesidad de capacitar a los aproximadamente quince mil ciudadanos que participaron como voluntarios⁴³. Esta capacitación no sólo consistió en el adiestramiento, sino incorporando elementos formativos sobre una concepción más amplia sobre la democracia y el papel de los ciudadanos en esa lucha, en el marco de los derechos ciudadanos y políticos y su vinculación a la democracia en la ciudad de México, a través de un taller central y una serie de talleres distritales, contando con el apoyo didáctico de folletos sobre los derechos ciudadanos y una guía para la multiplicación de los talleres, todo ello, como podemos ver, planteado desde la metodología y la estrategia de la EP.

⁴² CONSEJO DE APOYO AL PLEBISCITO. "El plebiscito va". Folleto. México, 1993.

⁴³ CONVERGENCIA DE ORGANISMOS CIVILES POR LA DEMOCRACIA. "Propuesta de Educación Ciudadana. Plebiscito ciudadano de la ciudad de México". Documento. México, 1993.

CAPÍTULO 5

EL CASO DE ALIANZA CÍVICA-OBSERVACIÓN'94

5.1 Entre la crisis política y la ebullición social: la coyuntura electoral de 1994

A principios de 1994, Calderón y Cazés escribían: "El régimen en que un solo partido tiene posibilidades de ganar todo, no se ha matizado por el hecho de que en tres estados el gobernador pertenezca a un partido de oposición en el ámbito federal: también en esos estados gobierna un solo partido, aunque lo haga con limitaciones impuestas desde el centro. La nueva legislación electoral de 1993 -según parecía-, no hará cambiar sustancialmente la situación actual, pues el gobierno y el PRI seguirán controlando todas las fases electorales. Por ello, más que nunca la posibilidad de democracia electoral depende de la vigilancia ciudadana sobre el proceso, de tal manera que se haga imposible cualquier tipo de fraude en las urnas y cualquier intento de maquillar las cifras después de la jornada de votaciones.

"En 1994 al candidato del partido oficial se enfrentarán las fuerzas políticas que hoy parecen las más fuertes y con mejores perspectivas: una ubicada en el abierto abanico de lo que puede llamarse izquierda mexicana de oposición, que ya tiene un precandidato en gira; la otra, situada en posiciones ideológicas liberalistas no muy alejadas de las del gobierno actual, aunque con diferencias de matiz. A los tres candidatos, que el gobierno y las dos oposiciones principales harán contender, se sumarán posiblemente otros con menos posibilidades de triunfo que de negociación. La transparencia y el respeto al voto serán fundamentales para la democracia creciente o menguante que venga. Todas las contribuciones que se hagan en este sentido tendrán un valor excepcional en el avance de las prácticas de democracia electoral y en la recuperación de lo que la ciudadanía ha perdido en los retrocesos que le han sido impuestos. Con todo, por el momento nadie ignora que se tratará de elecciones totalmente diferentes a las de 1988, y sin duda más reñidas.

"Ante el descrédito total del sistema electoral en 1988, y ante la necesidad partidista a la vez que social de conocer los verdaderos resultados de las elecciones, pequeños equipos de ciudadanos comenzaron a recorrer los estados en donde ha habido elecciones, particularmente las regiones de mayor actividad política opositora. Su propósito ha sido dar cuenta, independientemente del gobierno y de los partidos, de lo que sucede realmente cuando los ciudadanos acuden a las urnas para elegir gobernantes y representantes. La práctica de la observación electoral, ejercida casi exclusivamente por investigadores sociales, activistas de derechos humanos y periodistas atípicos, es hoy ya una actividad ciudadana corriente, organizada, responsable y de enorme confiabilidad (...) Hoy en México existe un enorme interés por sufragar y un interés aún mayor por hacer que los votos ciudadanos sean tomados en

cuenta y validados sin que sobre ellos pendan las dudas de la mano negra oficialista. Esto hace factible que 1994 pueda ser un año de profundos cambios en la historia de la democracia electoral mexicana¹.

"El escenario político mexicano actual está marcado por la presencia de partidos políticos de oposición fuertes y con bases y cobertura amplias en todo el territorio nacional, por enormes disparidades económicas con los mayores índices de subempleo, desempleo y empobrecimiento, y por la presión de poderosos intereses internacionales que ven a México como parte de sus mercados globales. Todo esto, que deben enfrentar las fuerzas políticas en sus ofertas a la ciudadanía, aunado a las experiencias electorales de 1988 y posteriores, hará de las elecciones federales de 1994 un proceso distinto a todos los anteriores. Una de las diferencias entre ayer y mañana radica en la proliferación de grupos democráticos interesados en observar las próximas elecciones presidenciales; su mera existencia expresa el requerimiento de transparencia, limpieza y equidad para todos los contendientes en todas las fases del proceso que se inició con el empadronamiento y la credencial con fotografía. Hoy, satisfacer esos requerimientos es el requisito mínimo indispensable para iniciar el paso a una democracia cuyo advenimiento ha sido demasiado pospuesto².

Esas eran, *grosso modo*, las expectativas para la coyuntura político - electoral, que llegaba a un momento culminante en esa serie de transformaciones que empezó a gestarse desde el México «no organizado» del que nos habla González Casanova a principios de los sesenta, y que va tomando poco a poco forma de sociedad civil organizada ya en los ochenta. Repensar 1994 a tres años de distancia, trae a la memoria el entrecruce de sensaciones que todos aquellos que pudimos participar en el ejercicio de nuestros derechos ciudadanos de una u otra forma experimentamos: confusión por la dificultad para comprender lo que vertiginosamente sucedía en la escena política del país, aunado a la algarabía y profunda creencia de que el cambio hacia un país más democrático era viable.

El año de 1994 estuvo señalado por profundas contradicciones económicas, políticas y culturales. El 1o. de enero se suscitan en México dos hechos que marcan las polaridades de nuestra historia reciente. Después de un corto tiempo de intensas negociaciones entre los gobiernos y las élites empresariales de México, Estados Unidos y Canadá, en nuestro país se transformaron leyes fundamentales, como el Artículo 27 de la Constitución Política, comenzando a operar el Tratado de Libre Comercio de América del Norte, que favorece a los monopolios económicos a costa de excluir, empobrecer y marginar a 55 millones de mexicanos, especialmente a los campesinos y pueblos indígenas. Ese mismo día estalló en el estado de Chiapas un levantamiento armado de

¹ CALDERÓN, Enrique y CAZÉS, Daniel. *Tecnología ciudadana para la democracia*, p. 58-59

² *ibidem*, p. 111

indígenas dirigidos por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, demandando tierra, salud, vivienda, alimentación, educación, libertad, justicia, democracia, dignidad y soberanía. A este alzamiento el gobierno mexicano respondió con un bombardeo que fue detenido 12 días después gracias, en gran medida, a la gran movilización de grandes sectores de la sociedad civil³.

Hechos que en ese año también marcaron el momento político previo a las elecciones del 21 de agosto, fueron los diálogos para la paz entre el gobierno y el EZLN en la Catedral de San Cristóbal de las Casas entre el 20 de febrero y el 3 de marzo, dando espacio a la conformación de iniciativas ciudadanas como el Espacio Civil por la Paz (ESPAZ); por otra parte, el asesinato del candidato del PRI a la presidencia de la República, Luis Donaldo Colosio el 23 de marzo conmocionó a toda el país; la respuesta negativa el 10 de junio del EZLN a los compromisos por la paz, en razón de la contradicción del gobierno; la realización de la Convención Nacional Democrática (CND) con más de 6 mil delegados de todo el país en San Cristóbal de las Casas y en Aguascalientes, Chiapas, del 6 al 9 de agosto.

5.2 Conformación y desarrollo de Alianza Cívica / Observación '94

Y aún cuando los procesos electorales históricamente han sido espacios de participación privilegiados para los partidos políticos, durante los últimos años, como se ha expuesto en el presente trabajo, la lucha por elecciones limpias en México ha sido asumida por instancias que rebasan el ámbito partidario por su posibilidad de aglutinar a ciudadanos, militantes o no, de diversas posiciones que comparten el mismo hartazgo: la falta de credibilidad en los resultados electorales debido a diversos tipos de fraude. Como hemos referido, la falta de respeto al voto y la insensibilidad de las autoridades para atender el reclamo ciudadano de elecciones limpias adquirió niveles tan graves que derivaron en situaciones de ingobernabilidad y hasta violencia. En este contexto, retomamos los esfuerzos de aquellas ONGs que desde 1991 se han convertido en actores políticos fundamentales antes, durante y después de elecciones estatales competidas. Los mecanismos más importantes que han utilizado han sido tanto la movilización social como la observación y denuncia del fraude electoral⁴. Estas experiencias, junto con otras formas de participación política, han puesto como eje de la agenda ciudadana la necesidad de impulsar la democracia en México como un requisito imprescindible para lograr, de manera pacífica, condiciones de convivencia más armónica.

³ REYGADAS, Rafael. "El nuevo contexto de la promoción de la paz y el desarrollo". Documento interno del programa Protagonismo Popular e Iniciativas Ciudadanas. SEDEPAC, 1994. p. 1

⁴ ALVAREZ ICAZA Longoria, Emilio. "Hacia una agenda cívico-electoral para el próximo sexenio". En: Rostros y Voces de la Sociedad Civil. No. 0 Noviembre de 1994. p. 19

El 28 de abril de 1994, en las instalaciones del Museo de la Ciudad de México, con la asistencia de intelectuales, políticos, escritores y dirigentes de alrededor de 300 Organizaciones No Gubernamentales de todo el país nació Alianza Cívica / Observación 94⁵.

Alianza se constituyó para realizar el proyecto de observación ciudadana integral del proceso electoral de 1994. Su coordinación nacional se conformó por representantes de siete organizaciones: Academia Mexicana de Derechos Humanos (AMDH), Acuerdo Nacional para la Democracia (ACUDE), Consejo para la Democracia, Convergencia de Organismos Civiles por la Democracia (Convergencia), Fundación Arturo Rosenblueth (FAR), Instituto Superior de Cultura Democrática (ISCD) y Movimiento Ciudadano por la Democracia (MCD). Integrada por la fuerza de cientos de organismos civiles y grupos ciudadanos que en las 32 entidades se fueron acuerpando para realizar las diferentes tareas involucradas en la observación, participaron en la construcción de la Alianza frentes cívicos, comités de derechos humanos, ONGs de promoción social, grupos universitarios y académicos. Destaca la presencia de grupos y personas ligados a la Iglesia, comunidades de base, pastoral juvenil, religiosos y religiosas, sacerdotes diocesanos, etc., incorporando una amplia pluralidad de clases sociales, de credos religiosos, de niveles educativos y culturales, de orientación y experiencia política, de edades y generaciones. Indígenas, campesinos, trabajadores, desempleados, amas de casa, estudiantes, jóvenes, escritores, empresarios, intelectuales, confluyeron con un objetivo común: lograr elecciones limpias y que el voto se respetara⁶.

El papel de los y las observadores electorales fue desde ese momento identificado como fundamentalmente político y moral. No tiene personalidad jurídica para presentar impugnaciones y protestas, no asume un papel activo que pueda interferir en el proceso electoral aun cuando sea para detener una irregularidad o una acción ilícita. Pero en las condiciones electorales de México, resultaba muy importante esta función para evitar lo sucedido en 1988: un fraude evidente a los ojos de la sociedad y la opinión pública internacional, sin elementos suficientes de información y sustento para confrontar, desde una posición no partidista, los intentos de imposición.

Conociendo el sistema político y electoral mexicano, era necesario observar el conjunto del proceso, por ello se definieron diferentes "campos de observación" que se integraron en el proyecto común: encuestas de opinión, denuncias de compra y coacción del voto, monitoreo de medios de comunicación; estudio muestral del listado

⁵ "Alianza Cívica: los ciudadanos en la observación de sus elecciones". En: Movimiento Democrático. Órgano de Difusión del Movimiento Ciudadano por la Democracia. Noviembre de 1994. p.4

⁶ GÓMEZ-HERMOSILLO, M. Rogelio. "En medio del colapso y el desánimo: Una Alianza con sabor de futuro". En Estudios Ecueménicos II Época. Octubre - Diciembre de 1994. p. 9.

nominal definitivo, observación de los organismos electorales distritales y locales, observación de la jornada electoral y de resultados con informe inmediato sobre calidad de la jornada y tendencias para la elección presidencial (conteo rápido); y coordinación de invitados electorales internacionales.

Este proyecto, realizado con diferente intensidad y profundidad en las 32 entidades del país, resultó un ejercicio muy importante de acción ciudadana no partidaria en torno al proceso electoral, acompañado de la campaña de educación "JUEGO LIMPIO"⁷.

En la tan esperada jornada electoral del 21 de Agosto de 1994 aunque el triunfo del PRI fue amplio, constituyó la votación más baja de su historia hasta esos momentos. Más aún, se presentaron diferencias significativas respecto a la oposición, más fuerte en esa elección. El 17% -6 millones de votos- del Partido de la Revolución Democrática (PRD), siendo una derrota electoral, representó un avance real para la opción de centroizquierda en el país y un logro para un PRD con 5 años de existencia y su primera elección presidencial como partido. Desde una perspectiva amplia, se dieron avances significativos en el proceso de democratización del país: reformas electorales progresivas con logros reales, un sistema de partidos cada vez más competitivo, deslegitimación creciente de la simbiosis PRI-gobierno, fortalecimiento político de las organizaciones ciudadanas y avance de las expresiones organizativas ciudadanas en el ámbito nacional e internacional y una acumulación de aprendizajes sobre la labor educativa del sector No-Gubernamental en el campo de la cultura política. La calidad de la elección no logró despejar las viejas prácticas de fraude⁸.

El resumen del informe global de la observación integral de Alianza Cívica / Observación '94 expuso sobre los campos de observación lo siguiente⁹:

- **Presiones y acciones ilegales: compra y coacción del voto.** Campo coordinado por la Convergencia. Una gran cantidad de electores no pudo ejercer su derecho al voto con libertad. Antes del 21 de agosto, con base en 506 denuncias reunidas tan sólo entre el 18 de julio y el 20 de agosto de 1994 en las 32 entidades de la República, se conocieron hechos de ofertas, amenazas y presiones ilegítimas tendientes a comprometer el voto de la ciudadanía y a exigir apoyos para las campañas del PRI en casi la totalidad de los casos (485 denuncias). Los mecanismos utilizados fueron el condicionamiento sobre la prestación de servicios, la realización de obras públicas y el cumplimiento de programas gubernamentales de asistencia social; el uso de recursos públicos; la amenaza en contra de empleos,

⁷ *ibidem*, p. 10

⁸ MONROY, Mario, *op.cit.*, p. 87

⁹ Ver: "Alianza Cívica: los ciudadanos en la observación..." p. 5-9, y GÓMEZ-HERMOSILLO, M. Rogelio. "En medio del colapso y el desánimo: Una Alianza..." p. 10-12

salarios, concesiones y derechos de suelo; el acarreo obligatorio a mítines de campaña; la obligación a tianguistas de entregar dinero para las campañas; la recolección de credenciales de elector y la entrega de recompensas a cambio del voto. El 21 de agosto el operativo de compra y coacción del voto, preparado por el partido de Estado se hizo efectivo y visible en el 25.17% de las casillas, en forma de coacción o presión directa a los electores, y en forma de violación al secreto del voto en 38.5% de ellas, a través de representantes del PRI, de personas ajenas a la casilla, de "promotores del voto", de funcionarios de casilla, de autoridades locales y caciques. Algunas de estas denuncias se presentaron a la tardíamente formada Fiscalía Especial para Delitos Electorales, la cual no tuvo una voluntad política clara para actuar en casos de delito y descartó la denuncia.

- **Análisis de la muestra de la Lista Nominal de Electores.** Campo coordinado por la Convergencia. Las inconsistencias encontradas por el estudio de Alianza en seis ciudades -Distrito Federal, Guadalajara, Monterrey, Ciudad Juárez, Mérida y Culiacán- no concuerdan con las que encontró la auditoría externa que se realizó al Registro Federal de Electores. Además, parece que en las zonas donde se presentan más anomalías es en las de mayor competitividad política o electoral (sin embargo, el impacto nacional no se pudo conocer). El porcentaje de fantasmas ha disminuido, pero sigue siendo alto (entre 2 y 5.9%, equivalente a un millón de votos). El estudio sufrió varios contratiempos debido a su premura y falta de recursos económicos para realizarlo, por lo que se decidió implementarlo en ciudades donde había condiciones de trabajo voluntario y conjunción de diversos recursos (Universidad de Guadalajara, periódico el Noroeste, el Diario de Yucatán, así como voluntarios de las Alianzas estatales).
- **Funcionamiento de los organismos electorales.** Campo coordinado por el MCD. El proceso de acreditación de los observadores fue obstaculizado por el IFE para estos efectos. Los consejeros ciudadanos, nombrados por los partidos al Consejo General del IFE en mayo tuvieron una actitud crítica y propositiva a lo largo del proceso electoral, sin embargo, tuvieron que atenerse a que sus decisiones se procesaran en la estructura ejecutiva del IFE sobre la que no tenían ningún control real. El proceso de doble insaculación de los funcionarios de casilla no siempre fue eficaz para evitar el predominio de simpatizantes del PRI en esas funciones, siendo elegidos al final, en forma arbitraria. El problema más generalizado fue la falta de capacitación adecuada para los funcionarios.
- **Análisis de contenido electoral de medios de comunicación: asignación de tiempos y espacios.** Campo coordinado por la Academia Mexicana de Derechos Humanos. Parte de los resultados que arrojó esta investigación fue: los medios de comunicación -radio, televisión, periódicos- no respetan el derecho a la información

de los mexicanos porque no presentan de manera equilibrada y objetiva a los distintos partidos políticos y a sus respectivos candidatos. Con ello se afectan los derechos políticos, ya que se lesionan las condiciones de igualdad en que deben competir los contendientes y el derecho de los electores a conocer las distintas propuestas políticas, elementos indispensables para aumentar la confiabilidad en una elección. Los medios de comunicación dieron a conocer gran cantidad de información del PRI y sus candidatos, lo que les permitió presentar a los ciudadanos sus ofertas políticas, en contraste con los candidatos de la oposición. Por ello, la población percibió una visión parcial de los contendientes en el proceso electoral.

- **Encuestas.** Campo coordinado por la Fundación Rosenblueth. Se realizaron tres encuestas de opinión, la primera sobre el proceso electoral general (intención de participar, confiabilidad), la segunda sobre el papel de los medios de comunicación en la elección, la tercera sobre diversos aspectos involucrados en la elección y los grados de confianza y preocupación de la ciudadanía al respecto. La opinión ciudadana apareció con mucha nitidez: desconfianza en el proceso electoral, ánimo de ir a votar, temor a los problemas postelectorales; ubicación de la parcialidad de la televisión y en general de los medios de comunicación; preocupación por los organismos electorales, el padrón y la actuación de los funcionarios de casilla y "promotores del voto" del partido oficial.
- **Observación nacional de la Jornada Electoral y Sistema de Conteo Rápido para la elección presidencial.** El esfuerzo de alrededor de 15,000 ciudadanos mexicanos que, desde Alianza Cívica observaron con gran rigor y dedicación la jornada electoral del 21 de agosto se refleja en la información de la muestra que tiene validez estadística, con un grado de confianza de 95% y un margen de error de 2% para los totales nacionales, basada en una guía dividida en "apertura, desarrollo de la votación, cierre y resultados". Otros cientos de jóvenes apoyaron el Programa *Ponte Vivo*, realizando observación especial en zonas rurales particularmente conflictivas. La observación también contó con brigadas móviles con cámaras de fotografía y video. Ello permitió a Alianza Cívica asegurar que la irregularidad de esa elección está conformada por un conjunto amplio de fraudes de diversos tipos, que sumados constituyen una elección fraudulenta y muestran una falta de limpieza en los diferencia procedimientos inherentes a la jornada electoral del 21 de agosto de 1994.

Las irregularidades y delitos electorales afectaron los resultados de todas las elecciones, la composición de las cámaras; modificó la correlación de fuerzas y generó una imagen de predominio del partido en el gobierno; se realizó con la comisión de un sinnúmero aún de delitos electorales que permanecen impunes; pone en cuestión el conjunto de los resultados de las casillas rurales de los estados del sur del país,

modificó los resultados en la elección local de Chiapas y afrentó a los mexicanos que fueron a votar esperando una nueva etapa de la vida política y electoral del país y se burla de ellos al hablar de limpieza de la elección.

El programa "Ponte Vivo" demostró por su parte, que el discurso de respeto al voto dista mucho de la realidad observada. Con la información completa de las guías llenadas por los observadores, en el informe del 19 de septiembre se pudo diferenciar la realización de dos tipos de elección, una para zonas urbanas y el norte del país, otra para zonas rurales y el sur. La imagen de una jornada transparente, limpia y 'ejemplar' fue confrontada con la información, sustentada, estratificada según el tamaño de la población (más urbana, más rural) sobre una elección con una calidad cuestionada, sucia y con un alto número de irregularidades. Las zonas rurales del país continúan siendo fundamentales en las irregularidades que afectan los resultados electorales. Para los observadores rurales, en su mayoría jóvenes, fue una experiencia de sensibilización al detectar el alto nivel de analfabetismo y las condiciones miserables de vida en estas regiones, factores importantes para inducir el voto.

Un aspecto de gran importancia fue la presencia solidaria de 450 visitantes internacionales. Hubo presencia de Organizaciones No-Gubernamentales, sindicatos y académicos de Estados Unidos, Canadá, Europa y América Latina, presentes en 20 estados de la República, en zonas rurales y urbanas y conocieron los estudios previos a la jornada electoral. En su testimonio subrayaron las fallas profundas del proceso electoral, haciendo hincapié sobre todo en la falta del secreto al voto y en los mecanismos de presión y coacción hacia los votantes mexicanos por parte de sindicatos, del PRI y de los programas sociales gubernamentales.

- **Campaña de Educación Ciudadana "Juego Limpio"**. Esta fue coordinada en conjunto por el MCD y Convergencia, y se definió como una campaña de promoción del voto. El lema fue JUEGO LIMPIO, que era precisamente lo que se buscaba en el proceso electoral. En un lapso de cuatro meses se concibieron, diseñaron y produjeron carteles, volantes, calcomanías, folletos, anuncios comerciales para radio y videos JUEGO LIMPIO. Desarrolló dos líneas de acción complementarias: producción de materiales para su difusión en medios masivos (comerciales de televisión, radio, etc.) y materiales para su difusión por medio de la acción de los grupos hacia la población mayoritaria (carteles, folletos, videos). Su objetivo fue la promoción del voto libre y consciente y la defensa del voto participando como observador, representante de partido o funcionario de casilla. En una última fase, se concibió la campaña denominada "NO SE VALE" para contrarrestar el efecto de la presión y coacción al voto. Los únicos medios electrónicos que transmitieron la campaña a pesar de un exhorto del Secretario de Gobernación a la Cámara de la Industria de Radio y televisión, fueron Canal 11, Multivisión y algunos canales

locales. En radio se recibió el apoyo de Radio Cadena Raza, con transmisión a todo el país¹⁰.

5.3 Por un *Juego Limpio*. Diseño de la Campaña de Educación Ciudadana.

Como todo proyecto educativo, en el caso de esta campaña, podemos encontrar los elementos que se incluyen en su planeación. En este caso, podemos fácilmente ubicar la postura educativa e incluso didáctica de la misma, en la corriente de la EP.

Los **objetivos** que el documento "Campaña Nacional de Educación Ciudadana 1993 - 1994. Movimiento Ciudadano por la Democracia"¹¹ señala son:

- * Promover la participación efectiva de la ciudadanía en el proceso electoral de 1994.
- * Contribuir a generar condiciones (legales, políticas, subjetivas, organizativas) para una mayor equidad, transparencia y legitimidad del proceso electoral.
- * Activar la participación consciente y comprometida de la ciudadanía para la construcción de un régimen democrático y para el mejoramiento de su calidad de vida.
- * Ofrecer medios educativos, comunicativos y organizativos para la articulación de los esfuerzos ciudadanos en los diferentes niveles geográficos y sectoriales.

Los **destinatarios** se ubicaron en tres planos:

- * La ciudadanía en general, objetivo prioritario y mas amplio de la campaña.
- * Grupos y sectores sociales más influyentes, sea por su papel social (empresarios prominentes, jerarquía eclesiástica, líderes de opinión, sectores académicos) o por su capacidad de organización o movilización en la lucha por la democracia.
- * Sectores específicos de la ciudadanía en zonas geográficas o ámbitos sociales delimitados para mensajes *ad hoc*, de acuerdo a definiciones propias de los distintos grupos involucrados en la campaña.

La campaña se autodefinía como de educación y comunicación, por su prioridad en lo masivo, privilegiando entonces los instrumentos y medios de amplio alcance, con capacidad de llegar a sectores no organizados de la población. De esta manera, su definición principal fue la *comunicación educativa*, es decir, "el desarrollo de medios y productos comunicativos con contenidos e intencionalidades educativas". De ahí que asumiera reglas y códigos de la *comunidad social*, incluso de la publicidad, con una lógica crítica y un esfuerzo de *refuncionalización* y *creatividad* que permitiera la combinación coherente entre la publicidad (creada para vender productos) y la educación popular (que intenta desarrollar la capacidad crítica y participativa de los sujetos). La campaña se proponía como un marco general para que cada grupo

¹⁰ *ibidem*, p. 13

¹¹ Documento interno. México, MCD, s/f, p. 8 - 11

participante la retomara en función de sus propias necesidades y requerimientos y desarrollara los instrumentos y acciones para incidir en su propio ámbito.

Los **fundamentos políticos** expresos de la campaña eran el avance en la conformación de un régimen democrático, los procesos electorales equitativos y transparentes, el mejoramiento de la calidad de vida, así como el protagonismo ciudadano y la fuerza de la sociedad civil.

Las **políticas y criterios** que se planteaban, eran: la descentralización, el pluralismo, el profesionalismo, la masividad, el no partidismo, la propositividad y la eficacia; el enraizamiento en la cultura popular y en el lenguaje cotidiano, la no agresividad, el partir de los hechos concreto para una interpretación por parte de los ciudadanos; la apelación a la razón y no al sentimiento, la develación de la "normalidad" autoritaria e injusta, la frescura y el diálogo y la difusión de los triunfos ciudadanos. Como **ejes temáticos** se plantearon 3: democracia y elecciones de 1994, democracia y participación ciudadana; democracia y vida digna, los cuales se plantearon como **estrategia** en 3 fases. (VER ANEXO 1).

El núcleo central de la estrategia, el acompañamiento educativo a la acción emprendida por los grupos ciudadanos, se realizó a través de instrumentos específicos de comunicación. Así, se desarrollaron dos grandes líneas de acción comunicativa: una dirigida a generar la mayor presencia posible en los medios electrónicos (comunicación masiva) y otra a garantizar el contacto más personal (manuales, folletos, etc.) La campaña produjo una cantidad de materiales para todo el país, pero confiaba en que el nivel organizativo de las distintas regiones reprodujera el material, lo recreara y adecuara a sus propias necesidades. Se optó por dirigir la campaña al conjunto de la población y de manera especial a los que estaban en edad de votar. La atención a sectores particulares se dejó al esfuerzo de los grupos estatales o locales¹².

En el marco de la concepción estratégica se desarrollaron los trabajos, con el apoyo de consultores profesionales, en la búsqueda de las ideas y conceptos claves. Surgen así los dos más relevantes temas de la campaña: *Juego Limpio* y *No se vale*. Con base en estos lemas educativo-publicitarios se organizan las cuatro subcampañas que integraron la campaña general. En esta fase se determinaron también los más importantes productos a desarrollar y se establecieron los niveles de calidad que habrían de tener. Se decidió, así mismo, utilizar un lenguaje de "ruptura e impacto", tanto a nivel oral como visual, con el propósito de que se pueda distinguir de la publicidad del gobierno y se registrara con facilidad ante la eventualidad de que los mensajes tuvieran muy poca exposición en los medios electrónicos. El lenguaje

¹² AGUILAR, Rubén y RUYSSENAARS, Jan. "Evaluación de la Campaña de Educación Ciudadana". México, MCD, 1995 - Documento interno -, p. 37

utilizado pretendía, entonces, crear "ruido interno", y obligar a que espectadores o radioescuchas se cuestionaran sobre la proveniencia del mensaje¹³.

Bajo esta lógica, se generaron cuatro subcampañas, cada una con determinados productos generados por temas y especificados en cantidad, tal como aparecen en el documento *Evaluación de la Campaña de Educación Ciudadana (VER ANEXO 2)*. La realización de dicha evaluación fue básicamente a partir de entrevistas y reuniones realizadas con la Coordinación Ejecutiva de Alianza Cívica, con la agencia de publicidad encargada de la campaña, con la Secretaría de Gobernación, con el ACUDE, con la dirección de la Convergencia; con promotores y dirigentes de la Alianza Cívica en el Distrito Federal, con el Movimiento Ciudadano de Nuevo León en Monterrey, así como en Guadalajara; con un rector de universidad; con un director de periódico, con grupos de base; con organizaciones como la Comisión Mexicana de Defensa y Promoción de los derechos humanos; con la red de mujeres en Lucha por la democracia, y con un analista político del Colegio de México.

Cabe señalar que el mismo incluyó alrededor de 30 materiales producidos por la campaña, en sus fuentes documentales. Algunas organizaciones que se integraron a la campaña reprodujeron el material o elaboraron nuevas propuestas. Por la manera descentralizada en la que se estructuró la campaña, no se llevó un registro de todos los materiales producidos en las distintas regiones del país - lo cual hubiera resultado muy útil para evidenciar el impacto colateral de la misma. La campaña aportó recursos para financiar la producción de algunos materiales como el manual en Tzeltal que editó la red Mujeres en Lucha por la Democracia, algunos materiales del Frente Cívico Potosino, quienes prestaron asesoría e impartieron cursos en los estados de Veracruz, Hidalgo, Tamaulipas, Aguascalientes, San Luis Potosí y Chiapas, o la lotería que imprimió el IMDEC. Este último organismo realizó un video sobre las elecciones del cual se vendieron 400 copias en distintas regiones del país¹⁴.

Sobre el Programa Nacional de Capacitación de Observadores Electorales que llevó a cabo la Alianza, podemos recuperar algunas consideraciones a partir del documento de "Recomendaciones en la elaboración de cursos - talleres"¹⁵. En este se señala que la propuesta de capacitación debía ser ágil y que funcionara de manera multiplicadora y descentralizada, pues la formación de los 10 mil observadores que se tenían contemplados (cifra rebasada en el 50%, como hemos señalado) en las 32 entidades del país, de 1,300 enlaces, de las coordinaciones a distinto nivel y de los centros de captura, así lo requerían. "Desde diferentes experiencias de formación y capacitación, es conveniente rescatar algunos recursos pedagógicos y una concepción

¹³ *ibidem*, p. 38

¹⁴ *ibidem*, p. 43

¹⁵ Documento interno, s/f

educativa que permita el aprendizaje no sólo de habilidades y destrezas en los campos de observación electoral, sino además que pueda ofrecer espacios de análisis sobre la democracia y el papel a desempeñar como sociedad civil. El proceso de capacitación, debe basarse en una metodología, es decir, en una forma de conducir el proceso para alcanzar los objetivos que se tracen; este camino se apoya en una concepción de la realidad y en formas de llevar a cabo la práctica educativa."

El documento establece que había que partir de las siguiente consideraciones:

1. "Toda persona que se integre como observador electoral posee capacidades, conocimientos, experiencia que en el curso - taller debemos valorar y aprovechar, por lo tanto, una característica fundamental será la participación.
2. Hay que recuperar en diferentes momentos las opiniones, práctica de los participantes y al mismo tiempo, retroalimentar y provocar cierto nivel de análisis.
3. Ser creativos y flexibles en la organización y desarrollo de los cursos, considerando las condiciones culturales, bajo el ánimo de hacer lo menos tedioso el curso".

Como recomendaciones, señalaba que el estilo didáctico era "propiciar la participación, de manera organizada, buscando que las intervenciones contribuyan a los objetivos del taller. En algunos momentos, el coordinador sintetiza las participaciones y las devuelve al grupo a manera de esquemas o resúmenes, y otras plantea preguntas al grupo y facilita se lleguen a acuerdos y conclusiones. A lo largo del taller se sugerían los momentos de:

1. Dinámica de presentación para la animación e integración del grupo;
2. Exposiciones para vertir información, abriendo espacios para comentarios, dudas o aclaraciones, y contando con el apoyo de diagramas u otros materiales;
3. Plenarias para el debate, toma de conclusiones y acuerdos;
4. Ejercicios para reforzar el aprendizaje de contenidos, como el juego de roles de la jornada electoral.

En los aspectos organizativos, se recomendaba contar con el diseño o programa de los cursos, calendarizar oportunamente los cursos, mantener el contacto con la coordinación estatal, la coordinadora nacional o el consejo nacional para dar cuenta del avance de la capacitación a nivel nacional; promover el reclutamiento de observadores que supieran leer y escribir, elaborar y difundir ampliamente la convocatoria del curso que difunda los objetivos del curso, objetivos, destinatarios y condiciones de participación; disponer de los materiales impresos y/o audiovisuales que se emplearían en los cursos; así como asegurar local y mobiliario apropiados, contando con instrumentos de trabajo y organizar el hospedaje si fuera el caso.

Hemos señalado de manera pertinente la ubicación de la campaña. No resultaría equiparable, entonces, con otras instancias. Pero queremos únicamente resaltar que mientras para la Alianza Cívica la capacitación estaba enfocada a los observadores y

observadoras electorales, el Instituto Federal Electoral distinguía entre los grupos poblacionales a capacitar a los vocales de las juntas locales y distritales, los capacitadores electorales, a los ciudadanos seleccionados para ser funcionarios de casilla; a los consejeros ciudadanos que integrarían los Consejos Locales y Distritales, a los representantes de los partidos políticos acreditados, a los observadores electorales que registrara; y, finalmente, a la ciudadanía en general¹⁶.

5.4 Valoración de la campaña de Educación Ciudadana «Juego Limpio»

"Lo que se ha hecho ha tenido una incidencia real en muchos aspectos. A veces es difícil desentrañar de quién es la responsabilidad del cambio. Las acciones de Alianza Cívica han coincidido con las de otros organismos y eso ha permitido el cambio. Como en Chiapas, si no hubiera habido esa atención de la prensa, una Iglesia activa y un sector del gobierno dispuesto a que no hubiera guerra, nosotros poco habríamos podido hacer. En las elecciones lo mismo, si no fuera por un secretario de gobernación dispuesto a escuchar, a veces incluso el mismo presidente, por la participación de los consejeros ciudadanos, de algunas autoridades del IFE, de la prensa, y sobre todo, de los y las ciudadanos, no habríamos llegado al día de hoy en estas circunstancias esperanzadoras. Es el resultado del trabajo de mucha gente, meses, años, vida. En 1994 se manifiesta lo que empezó hace mucho tiempo¹⁷", afirmaba Sergio Aguayo el mismo día de la jornada electoral.

Si bien no se logró un *Juego Limpio*, el gran esfuerzo realizado dejó avances significativos en el fortalecimiento de una parte de la sociedad civil que demostró su capacidad de organización, entrega y profesionalismo por un México democrático. La Alianza abarcó toda la República y el esfuerzo coordinado de 15 mil mexicanos; a pesar de las condiciones adversas, fue capaz de lograr un trabajo serio. En relación a los medios de comunicación, gracias a la presión ejercida, se alcanzó una apertura momentánea. También se logró la satisfacción del esfuerzo cumplido, más allá del desgaste y desilusión ante la ingeniería del fraude, demostrando que los ciudadanos y ciudadanas son capaces de organizarse nacionalmente bajo la perspectiva de que Alianza Cívica continuaría luchando por alcanzar una *democracia integral*, que lograra acabar con el sistema de partido de Estado, para vivir en México una real división de poderes y tener elecciones completamente legítimas, practicando así un Estado real de Derecho.

¹⁶ INSTITUTO FEDERAL ELECTORAL. Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica. Estrategia de Capacitación Electoral y de Educación Cívica; sff. Documento consultado en la Biblioteca Daniel Cossío y Villegas del Colegio de México.

¹⁷ ESPINASA, José María. "Limpiar la casa para hacerla habitable". Entrevista con Sergio Aguayo. En: La Jornada Semanal. Núm. 271, Agosto 21 de 1994. p. 20-21

Como afirma Barba¹⁸, con o sin programas intencionalmente educativos, por la experiencia misma de participar en organizaciones, identificar problemas, pensar caminos de solución, ensayar acciones conducentes, evaluar -formal e informalmente- sus acciones, etc., los miembros de los grupos aprenden. En esta experiencia se vive, de hecho, un proceso de aprendizajes cuyos sujetos son los participantes mismos. Se hace necesario, por razones teóricas y prácticas, sistematizar estos procesos y, en la medida de lo posible, estructurarlos para que sean más eficientes. Nos referimos a los procesos en dos niveles: los procesos "estructurables como programas de educación no formal", y los procesos informales que, sin convertirse en programas educativos, si pueden ser depurados y mejor graduados.

La experiencia de la Alianza Cívica como espacio donde la ciudadanía o sectores de la sociedad civil pueden establecer relaciones horizontales en la apropiación simultánea de contenidos de la democracia formal a la vez de conocer sus derechos ciudadanos ejerciéndolos en la expresión concreta de organización -o fortalecimiento de la organización-, y participación para la defensa del voto, genera una serie de aprendizajes que se construyen, se socializan y se multiplican como «procesos de educación informales». Esta es una dimensión de la Educación Ciudadana. Sin embargo, está en el caso de Alianza Cívica / Observación '94 la otra dimensión con el programa que podríamos ubicar como de «educación no format» expresada en la campaña *Juego Limpio*.

5.4.1 Evaluación de la Campaña

En la *evaluación de la campaña* se señalan como fortalezas de la misma¹⁹:

- Lograr la articulación entre distintas organizaciones de la sociedad civil independiente, realizando un trabajo en común, lo cual resultó una innovación para la realidad mexicana. Esto implicó avances importantes en el reconocimiento de las diferencias y en la aceptación de la pluralidad.
- Concebir y lanzar una campaña de cobertura nacional, proyecto nunca antes previsto por la sociedad civil independiente del país, dando un salto de calidad en la propuesta en relación a todo lo hecho anteriormente.
- Obtener niveles de penetración en los medios electrónicos y a través de los materiales de *comunicación interpersonal* nunca antes imaginados por las organizaciones.

¹⁸ cf. BARBA, Leticia, MEZA, Héctor, et.al. "Proyecto: Educación Ciudadana. Diagnóstico descriptivo de la participación ciudadana..." p. 93

¹⁹ AGUILAR, Rubén y RUYSSENAARS, Jan. "Evaluación de la Campaña...", p. 45 - 47

- Alcanzar un nivel profesional en el conjunto del trabajo, lo cual representa un salto de calidad en relación a la práctica de las organizaciones que integran la sociedad civil independiente de México.
- Manejar una concepción global de comunidad y producir materiales que constituyeron realmente una campaña y no sólo la suma de distintos materiales.
- Producir una sensación de seguridad, con base en los logros profesionales, en las organizaciones y personas que participaron en la campaña que dio herramientas para hacerse presente en ámbitos ajenos a la sociedad civil independiente en todas las regiones del país.
- Incidir en una temática que resultaba fundamental para toda la sociedad mexicana.
- Articularse con el amplio movimiento ciudadano que se generara en la coyuntura electoral.

Como debilidades se señalaron la pérdida de tiempo para poner en marcha el proyecto por falta de claridad entre las partes, el mantener cerrados espacios que pudieron haber sido alcanzados con una estrategia más definida, carecer de una conducción directiva de corte estratégico para la toma de decisiones, así como la generación de expectativas que no se pudieron cumplir por falta de capacidad del conjunto de la estructura organizativa.

Valorando el funcionamiento de la campaña en los niveles técnicos y de penetración, se lograron los resultados que a continuación se exponen²⁰.

La apreciación general es que el conjunto de los materiales que se produjeron en el marco de la campaña resultaron adecuados y útiles para los propósitos de educar a la ciudadanía, y que dieron identidad a todos los que participaron en la misma, permitiendo la homogeneización de los mensajes. Los productos revelaron conocimiento y experiencia acumulada a través de muchos años de trabajo en el ámbito de la educación y comunicación popular, pero pudiendo trascender lo popular para ubicarla en la clave de lo ciudadano.

En relación a los materiales electrónicos y muy en particular a los spots de televisión de la Subcampaña "Juego limpio", por una parte se reconoció la calidad técnica de la producción y la originalidad en el tratamiento del mensaje; pero por otro lado se pensó que la forma y el contenido de las imágenes fue muy fuerte y que pudo provocar una reacción de miedo. Sobre los materiales impresos, y en particular folletos y manuales, los entrevistados/as para la evaluación coinciden en señalar que son serios, imparciales, respetuosos (no partidistas), además de útiles e interesantes, destacando la calidad del diseño e impresión y la profundidad y abundancia en la información en cuanto al contenido. El material sirvió como carta de presentación para

²⁰ cfr. ibidem, p. 48 - 67

que los promotores/as hicieran contacto con grupos más amplios. A lo largo de la promoción, los usuarios de los materiales, así como los responsables de la campaña reconocieron que se dio un proceso de aprendizaje que permitió ganar en cada Subcampaña mayor frescura y claridad. Los materiales fueron cada vez más adecuados para los propósitos que se perseguían. La efectividad de los materiales escritos se incrementaba cuando estos eran entregados de manera personal y se podía explicar el significado y la dimensión de la campaña.

La demanda rebasó la producción de materiales escritos, ya que la participación ciudadana superó las expectativas contempladas por los responsables de la campaña. La información sobre la capacidad de distribución de las organizaciones y grupos con los que se tenía contacto era la base para calcular los tirajes, pretendiendo evitar así producir material que se quedara en bodega. Existió también el señalamiento de que faltó producir materiales dirigidos a sectores específicos, de manera particular las mujeres y los jóvenes. También se mencionó que se debieron haber hecho materiales de mayor calidad en su presentación para penetrar en sectores empresariales.

Otra cuestión importante para la campaña fue también la distribución oportuna de los materiales. El almacenaje de éstos fue más bien centralizado, lo cual hubiera podido evitarse de haber pensando en una red más desconcentrada, según opinaron promotores de base de la Ciudad de México.

La campaña se planteó para incidir en la población en general, y no en determinada zona o sector particular. La evaluación plantea que esta fue un decisión acertada, tomando en cuenta los tiempos y la dimensión del país. Los contextos regionales, sin embargo, no se tomaron en cuenta. Se suponía que cada una de las regiones haría por su cuenta los ajustes y aplicaciones convenientes para su zona, lo cual no sucedió así por la dificultad para costear y producir los materiales. Algunos sectores criticaron que la campaña estuvo dirigida de manera preferencial a sectores urbanos y, de manera particular, a los de clase media.

No obstante, hubo consenso en señalar que la campaña contribuyó a promover la participación electoral, así como la observación y el cuidado de casillas. Se reconoció que había un marco muy favorable y gran interés de la ciudadanía después de los sucesos de Chiapas. Cuantitativamente, no era posible determinar el monto en que la campaña contribuyó a incrementar los niveles de participación ciudadana, pero se señala que nunca una acción de la sociedad civil independiente había alcanzado mayores niveles de penetración. La apreciación más exacta es que la campaña contribuyó de manera decisiva a fomentar la participación de los sectores más activos de la sociedad. Pero un gran logro es que también propició la incorporación de gente nueva que nunca se había comprometido con acciones cívico - políticas. Este sector "aportó mucha frescura y las ganas de trabajo de quien se compromete por primera

vez", se llegó a señalar. Este hecho posibilitó la apertura de nuevos espacios de interacción social de carácter plural y multiclasiista. Resulta particularmente notable el efecto que la campaña tuvo para movilizar a los sectores jóvenes de clases media y media altas que estudiaban los primeros años de universidad. Un sector sostuvo que si bien la campaña logró abrir nuevos espacios de contacto se movió todavía en el "círculo de los cercanos".

En el ámbito propiamente electoral, se considera que la campaña, en conjunto con otros esfuerzos, sí motivó la decisión de votar, pero no hubieron datos que indicaran en qué proporción. Un indicador indirecto, que no se puede atribuir de manera exclusiva a la presencia de la campaña, es el aumento radical del número de observadores de casilla. En las elecciones federales de 1991 hubieron 200 observadores en el Distrito Federal, y en 1994 se contó con 80 mil observadores en todo el país, de los cuales, 15 mil eran miembros de la sociedad civil independiente.

La campaña se inscribió en el marco de la agenda común de la sociedad civil en lucha por la democracia y también de una serie de demandas y presiones de distintos grupos y sectores que pretendían se lograra equidad, transparencia y legitimidad en el proceso electoral. Los responsables de la campaña y miembros de otras organizaciones que se sumaron al esfuerzo, participaron en constantes reuniones de cabildeo (*lobbying*) con las autoridades, precisamente en búsqueda de condiciones más justas para la elección federal de 1994. Hubo coincidencia en señalar que hubieron avances, pero que todavía se está muy lejos de haberse alcanzado condiciones de equidad y transparencia, propias de los regímenes democráticos, en el proceso electoral mexicano. Sin embargo, diversos datos revelaron que la campaña sí contribuyó a alcanzar mayores niveles de equidad y transparencia, pero resulta difícil medir en qué proporción. Lo innegable es que la campaña sí contribuyó a legitimar el proceso electoral en su conjunto.

En todo momento, se asumió que el reto de construcción de la democracia y mejoramiento de la calidad de vida es una tarea de largo plazo y acción del conjunto social y no de una campaña en particular, pero que la tarea que se desarrolló pretendió inscribirse en éste horizonte. Originalmente se contempló trabajar en torno a "la democracia y vida digna", pero el conjunto de los instrumentos que estaban dirigidos a la temática "vida digna" no se hicieron. La dinámica del conjunto de las fuerzas que participaron de manera decidida en la batalla por lograr la democracia centraron sus esfuerzos en la lucha por la democracia política y la campaña fue arrastrada por esa corriente.

La campaña, como se ha señalado, tuvo cobertura nacional. Los materiales electrónicos e impresos se distribuyeron en todos los estados del país a través de la red que se articuló en la Alianza Cívica, sin embargo, no fue posible determinar la

dimensión y calidad del impacto que la campaña produjo en el público. Los materiales de televisión y radio tuvieron muy poca o prácticamente nula exposición en los medios para los que fueron hechos. Los dueños de los canales y radios ligados al gobierno, que son los más en el país, no estaban de acuerdo con el contenido de la campaña y sectores más independientes tenían miedo a las represalias oficiales si proyectaban los mensajes. Existen datos para asegurar que la campaña nacional llegó a dos de los tres sectores que se tenía contemplado: a los líderes de opinión, clase política, sectores democráticos y a la ciudadanía en general. El contacto con los grupos específicos - indígenas, mujeres, etc.- quedó a cargo de las regiones.

La campaña produjo materiales para los medios electrónicos en base a que existían elementos que permitían suponer que los grandes medios de información se podían abrir a la producción de la sociedad civil independiente. Diversas autoridades gubernamentales señalaron cuando se les presentó el material reconocieron que la campaña era "profesional, imparcial y contundente". Pero a pesar de esta visión, el gobierno hizo poco para abrir los medios electrónicos y justificó la acción de los mismos diciendo que "la cerrazón tiene una razón y explicación histórica", y que la apertura había que entenderla en el marco de un proceso que apenas se iniciaba. No obstante, el material destinado a los medios electrónicos propició un espacio para entrevistas a los integrantes de la Alianza Cívica, logrando así mayor difusión. Se reconoció que, a pesar de las dificultades, se llegó a espacios que nunca antes una la sociedad civil independiente había logrado en los medios electrónicos. Así mismo, el impacto en los medios generó al interior de la estructura de la campaña gran confianza, es decir, en los participantes involucrados en el movimiento, dándoles identidad.

En el documento se reconoce que antes de que se iniciara el trabajo existía conciencia de la necesidad de establecer indicadores para medir el impacto de las acciones de la campaña y también de la conveniencia de contar con un buen mecanismo de seguimiento. El equipo responsable directo de la campaña se enfrentó a esta dificultad, logrando únicamente establecer un mecanismo que resultó de alcance medio: este consistió en el reporte del uso de los materiales y de las acciones emprendidas a partir de ellos por parte de los grupos que lo recibían.

La campaña apoyó a la Alianza Cívica con los materiales educativos. Existió consenso al señalar que los textos resultaron un aporte fundamental para las actividades de la Alianza y que esta ofreció un canal de distribución eficiente para colocar los materiales en todo el país. Los responsables de la campaña consideran que una deficiencia fue no haber articulado de manera más decidida los esfuerzos con los de la coyuntura chiapaneca de 1994.

Lo que moviliza a la ciudadanía es la acción. Lo que hizo la campaña fue *acompañar a la acción*, y ahí se ubicó el punto donde radicaba su fuerza. **La campaña educativa cobró sentido en el marco de la acción ciudadana y no por sí misma.**

Una vez concluido el proceso electoral, comenzó a ganar fuerza la idea de que era necesario ampliar la agenda ciudadana *más allá* de los puntos que tienen que ver con las elecciones, para reubicarla en la lucha integral por la democracia. Como experiencias a retomar, en el documento se señala que a nivel organizativo habría que definir con más claridad los niveles de participación y responsabilidad de los agentes involucrados; a nivel del enfoque resultaba necesario articular de manera mejor los contenidos de la campaña a las necesidades o problemas cotidianos de la población; a nivel técnico trabajar con grupos estratificados (por condición social, edad, sexo), para identificar las claves del diseño antes de lanzar los productos. A nivel educativo, se veía necesario garantizar el carácter educación de la campaña en sus contenidos y en los medios de apropiarse de ella. A nivel político - ciudadano se señalaba conveniente articular la campaña con acciones de movilización social.

5.4.2 Una visión de la experiencia educativa de la Alianza Cívica / Observación '94

Para profundizar en la concepción de la Educación Ciudadana que subyacen a la experiencia que se generó en la práctica de la participación ciudadana promovida por este sector No-Gubernamental, entrevistamos a José Luis Barajas*, educador ciudadano miembro de la coordinación Nacional de Alianza Cívica / Observación '94. A continuación exponemos por temas las cuestiones que en el discurso aparecieron como más relevantes para la comprensión de este caso de Educación Ciudadana**.

Sobre la estrategia educativa de Alianza Cívica / Observación '94

Toda la Educación Cívica tuvo estructura no de la Alianza Cívica sino del Movimiento Ciudadano para la Democracia (MCD), en la dirección operativa. Había un consejo de gente de varios organismos. La parte educativa que yo coordiné, la capacitación ciudadana para la observación electoral, tenía que ver con el diseño de materiales de capacitación, la carpeta de Observación Integral, los instrumentos, los manuales, los campos de observación incluida la jornada electoral, y los talleres primero para los Coordinadores Estatales, luego a multiplicadores, y estos en sus municipios, grupos, organizaciones, distritos. Hubo entonces una gran multiplicación, digamos que en términos numéricos

* Promotor en el Centro de Derechos Humanos Miguel Agustín Pro y miembro fundador de la Convergencia de Organismos Civiles por la Democracia.

** Se realizaron 2 entrevistas de 45 minutos cada una aproximadamente, los días 30 de Junio, y 1o. de Julio de 1996.

alcanzamos fácil 36,000 gentes que asistieron a talleres de Alianza Cívica. Multiplicamos al principio los 32 estatales y en algunos casos hasta dobles de entre 20 o 30 gentes. A veces hasta 200 gentes en el taller de promotores, y luego éstos lo multiplicaban. Es cierto, el día de la Jornada llegan 13,000 personas y 18,000 involucradas que estuvieron en algún momento de capacitación, aunque sea un taller chiquito sobre una cosa en particular, pero fue una generación de mucha capacitación; el informe descriptivo lo dice. Yo coordinaba el trabajo de Convergencia, que se encargaba de la Capacitación y del Padrón Electoral.

Dentro del campo de compra y coacción hicimos capacitación específica, así como en la campaña educativa "No se vale", para tener Juego Limpio. Todo ese tipo de carteles, folletos, volantes hacia donde se dirigía la campaña educativa, toda la lógica, la inteligencia está descrita en algunos folletos de formación de promotores educativos. Lo educativo se transformó en un área enfocada a lo electoral, por eso no lo pusimos como un programa, para que fuera un área que abarcara todos los programas de Alianza.

En el proceso propio del '94 se lanza una iniciativa de observar elecciones, que brota de 7 organismos de tipo nacional y aglutinadores como Convergencia o el MCD, entre los que serían más activos, porque aglutinan sectores tanto intelectuales o periodistas, gente preocupada por la democracia, como el ACUDE, o especializados como la Rosenblueth, que ya había tenido aportes importantes en el plebiscito de '93, y con interés democrático. Se juntan esos organismos y son los que hacen la primera convocatoria a 300 o 400; es decir, es una multiplicación que a partir de estos que en principio coordinan la iniciativa, se convoca para quienes se suman a la propuesta de observar. Estos 300 o 400 organismos firman la propuesta y se comprometen a apoyar la iniciativa, pero no que se han ido depurando o bajando, sino que después las iniciativas ya no se aglutinan por número de organismos, sino por iniciativas que convocan ciudadanos y donde se involucran los organismos. En algunos casos firmaron, pero no era lo básico de la Alianza; no consistía en la membresía. Se pudo convocar para tener una fuerza amplia de todo el país hacia la observación, que una vez concluida, permitió que la Alianza fuera adquiriendo por sí misma una estructura en cada Estado hay una articulación de organismos, a veces muchos, a veces pocos, a veces más de ciudadanos que de organismos. A veces un solo organismo civil, como por ejemplo, en Tabasco, el Comité de Derechos Humanos de Tabasco (CODEHUTAB) es el que convoca ciudadanos y articula a grupos y organismos. Entonces, en algunos hay una alianza real de organismos, que tienen su asamblea y definen. Es cuando las

alianzas comienzan a ser autónomas y tienen actividades propias de su Alianza en su Estado, o hasta en su municipio, o de un distrito - el Distrito Federal dividido en 40 alianzas, por número.

De hecho no existe la Alianza Nacional; sólo cuando se refieren a la Coordinación Nacional, que es una instancia que tiene un papel de generar iniciativas, de recogerlas, de distribuirlas, de pensarlas, como le hizo en '94, generó una iniciativa, pero ahora ya recibiendo las propuestas de los Estados, revisando y distribuyendo. Su función es de pensar las cosas, de procesarlas y de presentarlas de una manera que puedan discutir las Alianzas y que puedan ser las cosas atractivas. La Alianza no es de muchas iniciativas, sino de unas cuantas importantes y contundentes, ni es una organización que sólo sea un membrete de unos cuantos; por eso es difícil interpretarla cuando otros grupos o frentes quisieran a la Alianza como una más, porque es como un espacio donde vamos y estamos cuando queremos. Entonces, los 300 grupos pueden estar cuando quieren, cuando les gusta una iniciativa.

La Educación Ciudadana tiene que ver con la incidencia en la capacitación, en la difusión de los programas pero *para generar organización ciudadana y participación ciudadana*. Este tipo de diseños, de trabajos de Educación Cívica entra en lo electoral, hacia la jornada económica, hacia la vigilancia de funcionarios que posteriormente se ha desarrollado. El tema de las consultas en '95 fue el sistema para generarlas. Entonces la Alianza va adquiriendo su perfil educativo, por un espacio de participación ciudadana.

Concepción de la Educación Ciudadana

... Yo digo que hay cosas históricas que hacen hablar de Educación Ciudadana: cuando entra la conciencia ciudadana, muy ligada a la conciencia de los derechos cívico-políticos, también económicos; hasta los culturales, como una integralidad. Entonces, hay una estrategia de organización y de cambio, una estrategia de lucha social donde los sectores populares son los exclusivos en el campo social. Entonces, la Educación Ciudadana lo que hace es recuperar aquello - no es que lo anule y que ahora ya somos más sectores sociales, cabe la iniciativa privada, caben los empresarios o pequeños empresarios; caben todos los que busquen la democracia. Cabemos todos los ciudadanos a los que nos afectan los aspectos electorales por ejemplo; el ciudadano en México es el que tiene más de 18 años legalmente, pero ser ciudadano es más.

La Educación Ciudadana ya no se enfoca a los sectores sociales o a los sectores populares, urbano, campesino o suburbano; las clases populares, los sectores trabajadores. No se deja aquello, porque se siguen incluyendo, el decir

ciudadano es incluyente. Yo creo que la diferencia con lo Cívico es que la Educación Cívica se tratara del enfoque más hacia los derechos Cívico-Políticos, y que la Educación Ciudadana aparecieran los derechos en sentido más integral. Lo ciudadano implicaría toda la vida del ciudadano, y lo cívico lo que está definido como los derechos cívicos que te dá el pertenecer a una nación. Digamos que sería más formal el término cívico, pero sin embargo muchos no lo aplicarían. Hay organizaciones que se llaman cívicas, pero pareciera que en el término cívico diera mas bien ese connotado del civismo... más restringido quizás. Pareciera que la Educación Cívica estuviera más enfocada a los derechos cívico-políticos porque la ciudadanía implica toda la vida.

La distinción entre Educación Cívica y Ciudadana no es una diferencia fundamental; al menos a mi entender. Yo creo que lo que viene detrás es la definición de Educación Popular, que fue la que adoptamos muchos de los organismos civiles, y en las organizaciones populares, que se refería como a una toma de conciencia de la situación y de la vida cotidiana del pueblo y de las contradicciones que aparecen en la vida social, colectiva, económica y de los conflictos que aparecen. Entonces a partir de ahí la EP plantea la concientización, el compromiso, el cambiar la situación, muy enfocada a las clases populares, es decir, la conciencia de clase.

Creo que la Educación Ciudadana viene a ser integral. Yo no veo diferencia entre el trabajo de Derechos Humanos entre lo cívico, lo ciudadano y lo popular; es una integralidad. Para mí la Educación Ciudadana expresa todo eso, y es muy general, pero habría que ir aplicando; hay que incluir lo ciudadano más amplio. No es el que está valorado como ciudadano mexicano todo aquel que nació en México, de padres mexicanos, haya cumplido 18 años, goza de los derechos civiles, de poder votar... porque en la práctica los niños en la escuela opinan, en la escuela pueden votar, en su familia, entonces es la cultura democrática, es la cultura de respeto de los Derechos Humanos.

Cuando lo empezamos a definir los objetivos de la educación ciudadana decíamos que "implica todo el poder ciudadano; el empoderamiento del ciudadano". O sea, se concientiza como en la EP, se participa; que en su actuar, en su forma de entenderse, dialogar, protestar o denunciar ante las autoridades, es quien usa su poder ciudadano, en el resto de la vida. Recupera mucho de la EP porque la EP iba a todo eso, a recuperar la vida cotidiana, incluso con metodologías que todavía usamos; partir desde la expresión popular, desde lo que la gente vive, hace cotidianamente. Es decir, nuestros instrumentos era usar en la EP la canción que cantan, la novela que ven; el teatro popular, la forma en

que se expresa... La gente entiende que le hace comprender la realidad para transformarla.

Entonces, yo creo que la Educación Ciudadana incluye eso pero tomando en cuenta todo... es más incluyente. A la EP, nunca la vamos a negar, es nuestra formación; de ahí venimos. De muchos años, de décadas de la EP; como que lo ciudadano nos empezó a integrar más, a poder hacer alianzas o espacios de coyuntura, que cuando se entienden así, son más permanentes. Como la Alianza Cívica, podría ser "la alianza ciudadana", o "el movimiento ciudadano", entendido el término como lo entiende la gente, en su contexto real. Por eso lo cívico, lo ciudadano, lo popular, yo creo que se integra, que no se excluye, y que cuando decimos Educación Ciudadana queremos incluir todo lo demás: los derechos políticos, el aspecto de lo cívico.

Pareciera que ahí va la Educación Cívica: entender el rol civil, social, que en gran medida tiene un aspecto político muy importante que es lo cívico y lo ciudadano. Lo ciudadano es para mí algo más amplio; el sentir ciudadano es un contrapeso a la autoridad, a los gobiernos, a las estructuras de poder. Porque el ciudadano es el gobernado, digamos, pero que tiene un poder real, por lo que es, por lo que puede decir, opinar; entonces, en la participación ciudadana, no sólo cívico, no sólo el ser civil, sino ser ciudadano activo, como con la ciudadanía implicaría ser esa parte activa, la participación activa, que va más allá de demandas. Entonces, lo ciudadano empieza a ser como una nueva forma de vivir ante el poder.

La Educación en Derechos Humanos creo que es una parte de la Educación Ciudadana. Ahora, el enfoque en Derechos Humanos tiene sus puntos de partida; tiene que ver mucho, esto que te digo, el contrapeso. El tema de los Derechos Humanos puede aparecer frío e imparcial, pero cuando retoman los Derechos Humanos a fondo, a la parcialidad ante los pobres, hacia los que sufren, hacia los que sufren la impunidad, los que viven la falta de justicia, entonces sí te lleva a cierta parcialidad y a decir "yo creo que son necesarios los Derechos Humanos..." Quizás tiene más de cívico aquí, cuando es la acción del ciudadano, de una persona, pero de sus derechos civiles. Ahora, como los Derechos Humanos los entendemos también integralmente, pues entonces entra lo ciudadano más amplio. Es decir, la defensa de un derecho repercute en la defensa de los demás derechos. La Educación en Derechos Humanos pudiera entenderse dentro de éstos. Yo entiendo la Educación Ciudadana en línea de derechos políticos como una Educación en Derechos Humanos.

Identidad como educador ciudadano

Yo soy en principio... me entiendo como un trabajador de los Derechos Humanos - Políticos que me llevan a ser defensor de los Derechos Humanos, pero el origen estuvo en la defensa de los pobres, de los marginados, de los que sufren; eso lleva la defensa de los Derechos Humanos, luego a la defensa de los Derechos Políticos y luego a la Educación Ciudadana, etc. Yo pienso que la defensa de un derecho repercute en los demás. En los derechos políticos, es obvio, los electorales, pues. Es decir, logramos que los ciudadanos tengamos la visión del rumbo del país y de las decisiones en las políticas públicas y sociales; creo que eso es importante. En las políticas públicas ¿qué deciden los que gobiernan, lo que ellos quieren o lo que quieren los ciudadanos? Pues eso es la ciudadanía, el poder ciudadano; qué es lo que van a decidir.

Entonces ahí está mucho de lo que los promotores de Derechos Humanos hacemos: hacemos educación para generar una cultura en que los ciudadanos se defienden, que hagan el contrapeso como algo que les toca a ellos y no al gobierno, que es defenderse y no generar su propio árbitro y contrapeso, como en la CNDH, que tiene este nombramiento que viene desde el Ejecutivo - tú mismo nombras alguien que te diga cómo haces las cosas, como una contraloría interna; la contraloría es desde la sociedad hacia los que la gobiernan para que cumplan sus programas, para que respeten todo lo que ya está en el marco legal de los Derechos Humanos y más allá, pues, que le den dignidad a la persona. Por eso nuestras campañas son democracia y vida digna. La Educación en Derechos Humanos es Educación Cívica y es también Educación Ciudadana, y para nosotros tiene mucho también de EP, pues son los pobres los que más sufren las carencias; entonces no puedes ser un agente neutro que te pones entre el Estado y la sociedad a ver quién juzga y peca más; no, estás del lado de la sociedad, del lado de los que más sufren.

5.5 Perspectivas de la Educación Ciudadana

Pero los logros de Alianza Cívica también tienen que ver con una concepción y una práctica configurada por la acción conjunta de muchas experiencias previas que supieron «formar alianza», articulándose en ese contexto. A nivel organizativo, los éxitos mayores y tangibles de Alianza Cívica fueron constituir al menos un núcleo básico en cada una de las 32 entidades del país, lo cual no había sido conseguido por ningún otro esfuerzo ciudadano previo, y generó una plataforma de discusión nacional, con representatividad y capacidad de consenso. Pese a todas las dificultades, también se constituyó un liderazgo colectivo con la cohesión suficiente para llevar adelante el proyecto común. Esto fue logrado por la acción dedicada y generosa de miles de

ciudadanos en todo el país, de la fuerza irreversible que alcanzó la sociedad México en esa coyuntura política²¹.

En los momentos postelectorales de 1994, Alianza Cívica se planteaba seguir insistiendo en lo electoral por lograr condiciones equitativas a través de una reforma a la constitución que diera pie a una nueva Ley Electoral que garantizara la autonomía e imparcialidad de los organismos electorales, exigiendo a los medios de comunicación priorizar el derecho a la información sobre los intereses particulares o gubernamentales. Así, se pensaba continuar observando la calidad del proceso mientras fuera necesario.

A fines de 1994, se contemplaba que la proliferación de grupos ciudadanos que vigilaran, controlaran y propusieran soluciones en los diferentes niveles y campos de acción del gobierno era la perspectiva de mediano plazo para modificar la relación sociedad - Estado, y que la *nueva* cultura política y la Educación Ciudadana que el país requería surgiría de acciones concretas de construcción democrática. Para ello, Alianza Cívica pudo jugar un rol de aglutinamiento y proyección de iniciativas a lo largo de 1995, con carácter nacional, diversificado, descentralizado y plural.

Durante 1995, además de participar en la observación de 12 procesos electorales locales, inicia la vigilancia de la función pública con el fin de lograr la transparencia en su gestión y realiza, por primera vez en la historia del país, dos consultas nacionales y un referéndum, con el fin de fortalecer a la sociedad civil independiente. Con la realización de estos proyectos, ha seguido teniendo logros importantes, como la creación de instrumentos concretos para la expresión organizada de cientos de miles de mexicanos alrededor de temas de interés nacional, aún en temas como la situación económica y el conflicto armado en Chiapas; conformó, así, una amplia participación de voluntarios para la organización y coordinación de proyectos²².

Como ejemplo de la vivencia, del rescate de lo subjetivo que deja la participación ciudadana en observaciones electorales, tomamos del informe de Observadores Nacionales asistentes a la elección para gobernador en 1995 en el Estado de Guanajuato lo siguiente:

... Evaluamos como positivo participar en la tarea de observador en los procesos electorales, puesto que, como pudimos constatar, las Observaciones Ciudadanas promueven una cultura democrática, pues tienden a inhibir los fraudes electorales dentro de las casillas, ya que nuestra presencia posee una autoridad moral para los funcionarios de casilla, representantes de partido y los mismos votantes. También promueve que se respete el derecho al voto secreto,

²¹ Ver: GÓMEZ-HERMOSILLO, M. Rogelio. "En medio del colapso y el desánimo..." p. 14-15

²² cfr. ALIANZA CÍVICA. Núm. 1. Vol. 1 Mayo-Junio 1996. Boletín bimestral. Pág. 1

e impide la coacción de los mismos, que ocurre frecuentemente afuera de las casillas electorales.

A través de la experiencia de Observación, se impulsa el conocimiento de los procesos democráticos que vive nuestro país, así como las luchas que se emprenden por promover el respeto a los derechos ciudadanos en cada localidad y región, lo cual deja una huella profunda para ir incidiendo en la vida cotidiana del creciente Movimiento Ciudadano de reciente aparición en México. La realización de observaciones en zonas rurales cobra vital importancia, pues nos dá una perspectiva nacional, del "otro" México, que también está en la lucha por alcanzar estos procesos. El movilizarnos a realizar la Observación en distintas regiones del país promueve la concientización amplia sobre la participación ciudadana. Nuestra experiencia impacta desde nuestros ámbitos cotidianos como son nuestras familias, el trabajo, la universidad, nuestros vecinos... Poco a poco, somos cada vez más los que vemos que sí se puede construir un México mejor. La tarea de Observación Electoral promueve la credibilidad de las elecciones, así como su limpieza, equidad y transparencia. El llenado de las guías es una constancia para que, en un futuro -esperemos no muy lejano-, cuando podamos alcanzar la igualdad de competencia entre los diversos partidos políticos, en caso de impugnaciones a ciertas casillas, podamos hacer constar la veracidad de los hechos.

Alianza Cívica, al definir su permanencia posterior a los procesos electorales, experimentó una serie de transformaciones en su constitución, a través de las diversas acciones a nivel Nacional, Estatal y Local. En 1996, se definía como "un movimiento y espacio ciudadano de carácter abierto, plural e incluyente, que convoca, articula y coordina la participación ciudadana para impulsar la construcción de la democracia en México"²³.

Si bien su identidad ha sido cambiante, podemos afirmar que "no es un movimiento «desde abajo»; tiene un carácter formalizado desde sus inicios. Fue convocada como un esfuerzo cooperativo entre siete organizaciones y no como protesta popular. El factor que posibilitó la organización amplia fue un financiamiento significativo de parte de la ONU, hecho que tampoco caracteriza un movimiento desde abajo"²⁴. Podríamos coincidir con Lean en que es innegable que Alianza Cívica exhibe muchas de las características de la organización formal, ya que esta es definida como una unidad social o colectividad humana que persigue metas específicas. Es caracterizada por 1) la división propositiva del trabajo y el poder; 2) la presencia de un

²³ *idem*

²⁴ LEAN McConnel, Sharon (Diciembre 1995). "Alianza Cívica: Explicaciones de la acción colectiva desde la teoría de las organizaciones". Tesis de Maestría. FLACSO- México, Mimeo. p. 6.

centro de poder que controla, coordina, dirige y monitorea los esfuerzos de la organización; y 3) la posibilidad de sustitución, transferencia y promoción del personal²⁵. Se ha discutido si lo más acertado ha sido considerarla como un movimiento, una ONG o una red de ONGs. Esto ha estado en función a las actividades que ha realizado.

Sin embargo, los objetivos del presente trabajo han sido cubiertos hasta aquí. En estos tres años, el debate ha ido en avance, bajo el desarrollo mismo de los movimientos ciudadanos. Por ejemplo, en Junio de 1995 se realizó un Taller Nacional de Educación Cívica convocado por la Alianza Cívica y el CEAAL, muy cercano a realización del Encuentro Nacional de Organizaciones Ciudadanas. A lo largo de 1996, y cada vez más cercanos a los comicios de 1997, se intensificaron las acciones del Equipo Interinstitucional de Educación Cívica, que conjuntaba el esfuerzo educativo de Alianza Cívica aunado a otras instancias. En esos y otros espacios, la discusión no ha sido meramente teórica: ha sido una reflexión a partir de la práctica ciudadana, con incidencia en la misma.

Para posteriores estudios, podría ser conveniente dar seguimiento y/o crear marcos para abordar cómo el espacio de acción ciudadana constituido por Alianza Cívica en diferentes momentos ha promovido la conciencia ciudadana, conformado organización. Quedamos seguras de que el caso sigue siendo relevante en tanto a nivel nacional no se ha logrado articular esfuerzo alguno comparable, a pesar de que la coyuntura electoral de 1997 ha sido aún más competida en términos de transparencia y equidad. Los positivos saldos educativos dejan abiertas las posibilidades para avanzar en las construcciones sobre este campo.

²⁵ ibidem p. 7

CONCLUSIONES

La educación siempre trasciende el texto, rebasa el continente del pasado y la política represiva del presente. La enseñanza - aprendizaje de las culturas es una negación a quedarse en el puro presente y una apuesta al porvenir.*

El presente trabajo ha pretendido exponer una posible explicación sobre el surgimiento histórico de una corriente educativa. A lo largo del camino, algunos de los supuestos de los que se partía se fueron de-construyendo mientras que otros fueron apareciendo al profundizar en el discurso sobre educación y ciudadanía. La experiencia formativa más relevante en este sentido ha sido la de «tejer» dicha explicación, con conceptos y aportaciones de distintas disciplinas, principalmente la Ciencia Política, y en otros casos, la Psicología Educativa; en sí desde el pensamiento social. Reconocemos, entonces, que nuestro aporte puede ser modesto, pero vemos su potencialidad en el análisis y la estructuración de dicha explicación, así como en la rigurosa revisión de las fuentes.

Una de las ideas capitales que podemos sustentar en este momento es que sí puede hablarse de una corriente pedagógica en el caso de la Educación Ciudadana. El ejercicio de identificar en el discurso los elementos propios de toda teoría pedagógica - objetivos, concepción del sujeto, metodología, planteamientos didácticos; el papel de el educador o educadora-, llevó a replantear un par de cuestiones: por una parte, tener la certeza que es posible acceder a determinado discurso pedagógico, y de que este puede ser identificado siguiendo una metodología, y, como consecuencia, por otra parte pude revalorar la formación que como pedagoga obtuve, lo cual me permite reconocer y asumir una identidad profesional.

Así mismo, pude percatarme de que resulta ocioso pretender emplear las conceptos de las diversas prácticas educativas dirigidas a la sociedad civil de manera *purista*. Sin embargo, lo que sí interesa para el avance en la comprensión y construcción del pensamiento pedagógico, es su delimitación, su especificidad. Pero veamos desde el camino andado qué podemos afirmar.

Los planteamientos sobre la relación pedagogía - política no son nuevos. Estos pueden ubicarse en algunos textos de Antigua Grecia, mas en la época contemporánea tienen en Antonio Gramsci y Paulo Freire - para América Latina, al menos - a su

* PUIGGRÓS, Adriana. "Refundamentación político- pedagógica de la educación popular en la transición al siglo XXI". En: La Piragua, No. 12-13, 1996. p. 10

mayores exponentes. Esta preocupación, entonces, no es nueva, pero ha sido resignificada por las preocupaciones que han surgido en las últimas décadas a partir de los cambios sociales y económicos a nivel mundial.

Existe una gran diversidad de prácticas educativas dirigidas a la población adulta, que tienen precisamente en común estar dirigidas a estos sectores, pero que en su filosofía, objetivos y metodologías son bastante distintos, y en muchos casos contrarios. El auge masivo de estas prácticas históricamente tiene lugar a fines de la década de los cincuenta, como resultado del rezago educativo y la gran deserción escolar, fenómenos que a nivel de la calificación para el trabajo y la certificación afectan al mercado. Así, a la denominada en la década de los sesenta en América Latina *Educación de Adultos*, surge como movimiento opuesto la Educación Popular.

Los dos enfoques básicos en la educación popular son aquellos que, por un lado, la entienden como la educación dirigida a los sectores populares, mientras que otro gran sector la entiende como aquella educación que articulada a los intereses de esos sectores populares, facilita su organización y fortalece sus procesos sociales para la paulatina toma del poder. La primera de estas concepciones subyace primordialmente a los proyectos gubernamentales de alfabetización, capacitación para el trabajo y proyectos productivos, mientras que la segunda tiene como referente institucional a los Organismos No - Gubernamentales o Tercer Sector.

Así, la Educación Popular, en su *discurso fundacional*, fue planteada como propuesta de ruptura ante la Educación No-Formal, la Educación de Adultos y el Desarrollo Comunitario - y de manera similar ante la Alfabetización Funcional, la Educación Permanente o la Educación a Distancia -, de ahí que el planteamiento inicial de situar la Educación Ciudadana "en el contexto de otras prácticas educativas alternativas" resultó negativo, por lo que únicamente ubicamos los elementos históricos de su surgimiento.

Según las fuentes revisadas, *el discurso* sobre Educación en Derechos Humanos no influye directamente en la conformación del discurso de la Educación Ciudadana, pues su discusión está centrada en la visión de los Derechos Humanos en la enseñanza básica como práctica, así como en el curriculum y la formación de docentes bajo esta perspectiva. En todo caso, las prácticas que constituyen una veta para la Educación Ciudadana son la promoción y defensa de los derechos humanos, en la línea de los derechos políticos, como vimos en las entrevistas realizadas. Esta cuestión es relativamente reciente en México, a diferencia del camino ya andado en la mayoría de países de América Latina, víctimas de las dictaduras militares en los años 70 y 80, especialmente en el Cono Sur. En el caso de nuestro país, estas prácticas son respuestas ante el sistema de partido de Estado prevaleciente por décadas y la violación del derecho al voto libre y secreto, específicamente.

Los planteamientos didácticos y metodológicos de la Educación Ciudadana están en estrecha relación con los principios básicos de la Educación Popular. Este nexo se deriva de que las prácticas de educación ciudadana han estado promovidas por proyectos de Organismos No-Gubernamentales dedicados a la Educación Popular, y a que las mismas se han articulado a sujetos sociales que, como organizaciones populares y movimientos amplios, han vivido procesos de Educación Popular. Las asunciones de los planteamientos educativos como el papel del educador/a y de la manera de concebir a los participantes / educandos tiene sus orígenes la primera de estas corrientes mencionadas en la segunda.

Sin embargo, la *población destinataria*, los sujetos sí han cambiado: ante la desaparición del Estado Benefactor en América Latina, y el consecuente empobrecimiento de amplios sectores de las clases medias, se han generado movimientos en los que se reivindica el ejercicio de la ciudadanía. El caso más concreto, es la lucha por el respeto al voto.

Como se señaló, existe una polisemia en el concepto ciudadanía y su uso. De manera genérica, también en este caso pueden ubicarse en dos posturas, correspondientes cada una a determinado concepto de democracia. Por una parte, aquellos que consideran que el término democracia hace referencia a la democracia política y que en sí misma es un conjunto de procedimientos. En esta visión, la participación en todas las esferas de la vida produciría un exceso, el cual no es posible ni deseable, en el cual el ejercicio de la ciudadanía estaría centrada en el conjunto de derechos y obligaciones contemplados constitucionalmente. En el otro polo, ubicaríamos a quienes priorizan la democracia sustancial y ven aún con cierto recelo la importancia de la democracia formal; implícitamente, el sujeto ciudadano es caracterizado con rasgos más de sujeto popular, y en el que la participación y el ejercicio de la ciudadanía se contempla en todos los ámbitos de la vida cotidiana.

Lo menos conveniente para la comprensión de un discurso pedagógico resultaría anular alguno de ambos polos del espectro. Hemos querido dar cuenta de esta diversidad de significados en estos conceptos que están incursionando en el terreno de lo pedagógico. Y, sin embargo, si la educación no es políticamente neutra - supuesto que se expuso y asumió en el presente trabajo -, tampoco es imparcial en el campo de los valores: la educación ciudadana articulada desde las prácticas de EP en América Latina, asume el reto de promover la generación de una nueva cultura política democrática.

A través de las prácticas de la sociedad civil organizada en México se ha construido una "forma emancipatoria de ciudadanía, que se constituye en un nuevo movimiento del despertar social", en los últimos 15 años aproximadamente. Y como vimos en el capítulo 4, en las últimas décadas esta tendencia a la mayor participación

ciudadana es mundial. Dicha activación de la sociedad civil se ha dado a partir del *adelgazamiento* de las funciones que por décadas fueron asumidas por el Estado, que en sus políticas económicas y en la reducción de los servicios públicos ha afectado la vida de los millones de pobres en los países *del sur*. Parte del éxito de las acciones emprendidas ha sido la "revaloración moral" que la gente adquiere al participar en las iniciativas ciudadanas.

Abordar las bases pedagógicas de la Educación Ciudadana equivaldría en el ámbito de la educación formal a hablar de concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje. Partir de la concepción del aprendizaje significativo, identificar como dinámico el contexto de los procesos educativos, reconocer la importancia de las diferencias individuales, el «doble» momento de la construcción de ciudadanía -del sujeto y de la transformación de la realidad-, la asunción del proyecto democrático, el *valor del otro*, el *rescate de la subjetividad*, la *esperanza ética* y la «pedagogización» del conflicto son las principales bases pedagógicas que encontramos como emergentes en el discurso del Sector No-Gubernamental en América Latina.

El papel que las ONGs han cumplido en materia de educación ciudadana ha sido principalmente la dignificación de la política, considerada por mucho tiempo como una actividad corrupta en sí; la difusión de información alternativa que permita conocer lo que sucede en el quehacer ciudadano y de los movimientos sociales, abriendo espacios ante el control de los monopolios en los medios masivos de comunicación, así como el tránsito de la protesta a la propuesta, estableciendo condiciones de ciudadanía para grandes capas de la población, a través de la formación de cuadros, difusión de la información o creación de redes ciudadanas, recuperando para los ciudadanos el espacio de la política, que por mucho tiempo nos fue expropiado.

Ya que los programas de Educación Ciudadana en que impulsan las ONGs a la sociedad civil organizada están dirigidos básicamente a la población adulta, consideramos que podría reconsiderarse la alfabetización y la educación básica para adultos en los casos que resulte pertinente, tal como se plantea en las preocupaciones de la *refundamentación de la educación popular*. A pesar de que la tendencia hasta fines de los ochenta del movimiento de EP en América Latina fue ver la educación escolarizada como algo negativo y rutinario, resistente al cambio y al progreso, actualmente se reconoce que en muchos casos existió una lectura muy ortodoxa de "la escuela oficial", en la línea de "aparato instrumental" que proponía el discurso más general de Louis Althusser -sobre los *aparatos ideológicos del Estado*- y que había sido aplicado a las corrientes de crítica a la escuela capitalista (Bourdieu y Passeron; Baudelot y Establet).

Hoy día, lo público invade lo privado a través de los medios de comunicación electrónicos; la situación inversa -que los intereses del ámbito privado se vuelvan

públicos, colectivizándose - da posibilidades de lucha. Este es un planteamiento de las campañas de vigilancia a los medios masivos desde las ONGs, también llamado *social watch*, empleado en el seguimiento al desempeño de funcionarios públicos, como sucedió en el monitoreo de los espacios asignados en televisión a los partidos políticos, por Alianza Cívica/Observación '94, a través de la Academia Mexicana de Derechos Humanos, o la campaña "Adopte un Funcionario" dirigido a la vigilancia de secretaríos de Estado y otros funcionarios.

Aquello que Giroux plantea como revitalizar los conceptos de ciudadanía y democracia, como proceso necesario y urgente sería una *resignificación* desde las prácticas de los nuevos actores sociales en los noventa. Giroux propone igualdad, libertad y vida humana. Objeto de posteriores trabajos a partir de la práctica educativa será analizar las posibilidades para construir significados propios de la realidad mexicana para los conceptos de ciudadanía y democracia.

Otro cuestionamiento pendiente es indagar sobre las formas de ciudadanía que legitiman los medios de comunicación en México. Considerando la penetración que la televisión tiene actualmente en todas las esferas de la sociedad mexicana, y considerando que somos importadores de programas y películas -mayoritariamente estadounidenses-, esto importa a la Pedagogía en tanto los medios masivos son agentes de educación informal.

A lo largo del trabajo, vimos cómo el pensamiento pedagógico de Paulo Freire, a través de su evolución, fue aportando a las prácticas y dando sustento a las concepciones tanto de Educación Popular como de Educación Ciudadana, cuestión esta última más breve que la primera. Estas aportaciones en gran medida se ubican en lo metodológico y didáctico. Los planteamientos de Freire sobre la educación en las ciudades son amplios, de carácter incluyente.

Freire y Giroux señalan la necesidad de un proyecto utópico como la cuestión de educación en valores dentro de la educación ciudadana. Por el momento, nos atrevemos a afirmar que para el caso de la educación ciudadana, la utopía tendría que estar referenciada desde la ciencia política. Esa utopía de la que habla Galeano, que sirve para «hacernos caminar» hacia un proyecto de vida deseable, más con las bases de posibilidad en lo real-concreto, debe ser de carácter amplio, considerando los referentes institucionales de tanto de la escuela, como de organismos de promoción del desarrollo, pero con una visión amplia, que pueda comprender a todos los ciudadanos y ciudadanas.

El rescate de la experiencia individual, de la subjetividad en estos procesos educativos de construcción de ciudadanía, a la vez que son de alcance masivo, nos remite a una cuestión básica de lo educativo: lo individual y lo social siempre se intersectan. No existe entonces, una de estas dos dimensiones sin la otra.

Creemos que la participación de las personas en cualquier sociedad no sigue un patrón único: hay quienes aportan más esfuerzo, más tiempo o más recursos que los demás. Aún cuando el entorno político sea bastante estimulante, siempre habrá quienes encuentren razones más poderosas para abstenerse que para participar. Esta situación inherente a la participación nos permite comprender también, por qué también llegan a incorporarse a los proyectos de Educación Ciudadana del sector No - Gubernamental determinado número de personas. Es decir, no es sólo el alcance ni la infraestructura de estos proyectos lo que determina quienes participarán o no. En el caso de Alianza Cívica / Observación '94, siendo una coyuntura política que activó el sentir social de los mexicanos/as, podemos comprender entonces que se haya logrado convocar alrededor de 12 mil observadores. Resulta conveniente, entonces, que las educadoras y educadores ciudadanos consideren los elementos de subjetividad e iniciativa particular a través del análisis sobre los procesos político-sociales.

En su momento, justificamos la importancia de distinguir de lo femenino en del uso del lenguaje escrito. Más allá de una moda, esperamos que estudios posteriores puedan para la una educación ciudadana incluir esta perspectiva de género. Es decir, que pueda incorporarse la discusión sobre las construcciones sociales de las diferencias entre los sexos. El derecho a la diferencia, el reconocimiento a la pluralidad, fueron planteamientos de los cuales Freire partió para hablar de lo educativo. Para el futuro de la educación ciudadana, quisiéramos finalmente, concluir coincidiendo de este autor:

Como no hay educación sin una política educativa que establezca prioridades, metas, contenidos, medios, y se impregne de sueños y utopías, podríamos aventurarnos a pensar en ciertos valores concretos que pudieran ir incorporándose a nosotros y a los anhelos de ciudades educativas en este fin de siglo y de milenio que estamos viviendo. Uno de estos sueños por los que luchar, posible pero cuya concreción requiere coherencia, valor, tenacidad, sentido de justicia, fuerza para luchar, de todos y todas los que a él se entreguen, es el sueño de un mundo menos feo, en el que disminuyan las desigualdades, en el que las discriminaciones de raza, sexo y clase sean señales de vergüenza y no de afirmación orgullosa o de lamentación puramente engañosa. En el fondo es un sueño sin cuya realización la democracia, de la que tanto hoy se habla, es una farsa. Otro sueño fundamental que debería ser incorporado a las enseñanzas de las ciudades educativas es el derecho que tenemos, en una verdadera democracia, a ser diferentes, y en razón de ese derecho, su extensión en el derecho a ser respetados en la diferencia. Las ciudades

educativas deben enseñar a sus hijos y a los hijos de otras ciudades que las visitan que no necesitamos esconder nuestra condición de judíos, de árabes, de alemanes, de estadounidenses, de brasileños, de africanos, de latinoamericanos de origen hispánico, de indígenas de no importa dónde, de negros, de rubios, de homosexuales, de creyentes, de ateos, de progresistas, de conservadores, para gozar de respeto y de atención. No se hace ni se vive la sustantividad democrática sin el pleno ejercicio de ese derecho que incluye la virtud de la tolerancia. Tal vez las ciudades podrían estimular sus instituciones pedagógicas, culturales, científicas, artísticas, religiosas, políticas, financieras, de investigación, para que empeñándose en campañas con ese objetivo desafiasen a los niños, los adolescentes y los jóvenes a pensar y a discutir el derecho a ser diferentes sin que eso signifique correr el riesgo de ser discriminados, castigado, o peor aún, excluidos de la vida. Por último, en lugar de la hipocresía que rige la ética de las costumbres, que ve inmoralidad en el cuerpo del hombre y de la mujer, que insinúa castigo divino en relación con la tragedia del SIDA, que las ciudades educativas den testimonio de su búsqueda incesante de la pureza y su vehemente rechazo del puritanismo .*

* FREIRE, Paulo. Política y educación, págs. 29 - 30

LIMITES

Muy probablemente, la gran mayoría de los y las estudiantes de licenciatura que nos entusiasma determinado tema para presentarlo como trabajo recepcional tenemos una serie de expectativas que en muchos casos rebasan las posibilidades reales de explicación en este momento de la vida académica. Delimitar las ambiciones sin perder la pasión por el objeto a construir es un reto constante, el cual está presente a lo largo de la realización del estudio.

En este caso, seguramente la mayor «virtud» del trabajo constituyó a la vez el factor de mayor complejidad: lo novedoso del tema. Ello significó muchas veces esfuerzo por comprender determinados conceptos al incursionar en el terreno de la Ciencia Política, y otras tantas, reconocer los límites que el mismo discurso pedagógico le imponía a la naturaleza del estudio.

Si bien conforme la investigación documental progresó se pudieron identificar las fuentes que se han especializado en la Educación Ciudadana, en opinión personal es muy reciente el avance en la sistematicidad al tratar el tema. Y las implicaciones del tema desde la pedagogía menos aún han sido abordadas.

A mi parecer, la visión utópica en ocasiones es de sobra romántica en los discursos educativos de los sectores progresistas (ONGs). Se pueden encontrar cuantiosos documentos "sobreideologizados" aún (vicio de la izquierda de los años 70) en los que difícilmente puede hallarse una concepción pedagógica clara y una utopía viable. Este resulta un asunto clave.

Una dificultad central para la realización del trabajo fue ubicar la metodología más adecuada para el tratamiento del tema. Desde el inicio del proyecto de tesis se definió que un diseño experimental no resultaba conveniente. Así, el tratamiento cualitativo posibilita la exploración por mundos subjetivos, mas en ocasiones fue en suma complejo ir más allá del sentido común.

Finalmente, recuperar la experiencia educativa pasados ya tres años, resulta un reto, aunque permite abordarla con mayor claridad. Tenemos el supuesto, al menos en nuestro caso, de que los tiempos internos -de crecimiento- y externos -cronológicos- de un proceso de investigación sobre lo educativo, permean las posibilidades para su comprensión.

SUGERENCIAS

Sin proponer el uso excluyente de conceptos bajo designaciones únicas, sí resultan necesarios aquellos trabajos que se esfuerzan por emplear con claridad los "términos de referencia" de los proyectos de EP y de Educación Ciudadana; es decir, evitar aquello que Torres denomina *nominalismo*, esa tendencia a "invocar" determinadas categorías sin hacer referencia a su significado. La producción, uso y difusión de materiales que hacen uso repetitivo del *argot* en este campo de educación, actúan -en nuestra opinión- en detrimento de la comprensión del discurso pedagógico. Sin bien este vicio seguramente no es exclusivo de esta corriente educativa, resultaría muy positivo avanzar en la línea de producción de materiales teniendo presente esta cuestión sin tener que "apellidar" de «profesionales» -o como en el primer discurso de la EP, «científicos»- ciertas prácticas, lo cual resulta en ocasiones más una intención que una realidad.

En otro orden, sugerimos que las y los profesionales en pedagogía sean impulsados a participar en iniciativas educativas de la sociedad civil independiente, a través de la realización del Servicio Social, como fue mi caso. Esta es una posibilidad real para conocer un campo educativo en una temática que no por fuerza deba ser la Educación Ciudadana - hay iniciativas sobre niños de la calle, proyectos de educación para mujeres o medio ambiente, por poner otros ejemplos.

Desde mi formación curricular, seguramente, los conocimientos disciplinares que posibilitaron en mayor medida la realización del presente trabajo fueron la Sociología de la Educación, la Teoría Pedagógica, la Historia de la Educación, la Psicología y Filosofía Educativas, así como ciertos elementos de la Investigación Educativa. Retomando la cuestión que señalábamos anteriormente, como contraparte necesaria, se sugiere incluir o recomendar seminarios en los que se pueda profundizar el conocimiento de lo social en la educación.

Las y los profesionales en pedagogía tenemos mucho que aportar a otros campos de conocimiento más allá de la educación formal, como pueden ser la construcción de explicaciones, la recuperación de prácticas educativas o la participación profesional en las mismas. Los cambios globales y la historia reciente de nuestro país así nos lo muestran. Esta es una invitación a ocuparnos de campos de los que, tal vez por no conocerlos, no nos hemos hecho cargo, y en los que sí debemos incidir.

BIBLIOGRAFÍA

CAPÍTULO 2

- AGUILAR García, Rosa Virginia. La organización popular como impulso de la Educación Popular. México, UPN, 1988. Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica. Serie: Investigación.
- GUILAR, Miriam. "Breve recorrido histórico de la alfabetización de adultos en México". En: Pedagogía. Revista de la Universidad Pedagógica Nacional. (México), 6.20, Octubre-Diciembre, 1989.
- BALLÓN, Eduardo. "Educación popular y educación política". En: Cultura Popular. Revista Latinoamericana de Educación Popular Lima, CELADEC, Junio de 1981.
- BARQUERA, Humberto. "Las principales propuestas pedagógicas en América Latina". En: Investigación y evaluación de experiencias de innovación en Educación de Adultos. México, Centro de Estudios Educativos, 1982.
- BARREIRO, Julio. Educación Popular y proceso de Concientización. México, Siglo XXI, 1980.
- CELADEC. ¿Qué es la Educación Popular? Lima, CELADEC, 1983.
- CENTRO DE ESTUDIOS ECUMÉNICOS. "La educación popular. Elementos para definirla". Cuadernos de Educación Popular. Colección Educación y Comunicación Popular, No. 1. México, CEE, 1989.
- CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS. Educación Popular en América Latina: ¿Avance o retroceso? México, CEE, 1982.
- CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE AMÉRICA LATINA (CEAAL). Nuevos escenarios y Nuevos Discursos en Educación Popular. Memoria del Taller sobre Refundamentación de la Educación Popular. Pátzcuaro, Michoacán, México. Febrero de 1995.
- CONSEJO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, Comisión temática No. 5; Documento de trabajo. México, sff
- De IBARROLA, María y ROCKWELL, Elsie. (comp.) Educación y clases subalternas en América Latina. México, DIE-CINVESTAV/IPN, 1985.
- DE IBARROLA, María. Las dimensiones sociales de la educación. México, SEP-Caballito, 1985. En: "Artículos Educativos". Universidad Intercontinental, Departamento Psicopedagógico. Año 2, No. 20, Junio de 1993.
- FREIRE, Paulo. La educación como práctica de la libertad. México, Siglo XXI, 1990.
- FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. México, Siglo XXI, 1990.

- GAJARDO, Marcela. "En torno a la teoría y la práctica de la educación popular". En: Gajardo, Marcela (comp.) Teoría y Práctica de la Educación Popular. Pátzcuaro, OEA-CREFAL-IDRC, 1985.
- GAJARDO, Marcela. "La concientización en América Latina. Origen y evolución, escenarios y actores" En: Enfoques en la educación de adultos. México, UPN, 1994. Academia de Educación de Adultos.
- GARCÍA Huidobro, Juan Eduardo. "Educación de adultos. Puntos para un debate". En: Schmelkes, Sylvia, y Mingo, Araceli (comp). Lecturas sobre Educación de Adultos en América Latina. Antología. México, CESU - UNAM, 1992.
- GARCÍA Huidobro, Juan Eduardo. "Educación participativa y perspectiva política". En: De Ibarrola, María y Rockwell, Elsie (comp). Educación y Clases Subalternas en América Latina. México, DIE- CINESTAV/ IPN, 1985.
- GOMEZ Sollano, Marcela y PUIGGROS, Adriana. La Educación Popular en América Latina. México, SEP-Caballito, 1986. Tomo 1.
- GRAMSCI, Antonio. La alternativa pedagógica. México, Fontamara, 1989.
- GUEVARA F., Pedro, FEFER, Ana María. Planteamiento general de Educación de Adultos. México, mimeo, 1995.
- JARA, Oscar. "Conciencia de clase y método en la educación popular". En: Las clases populares y las modalidades extraescolares de la educación. Cuadernos de Investigación Educativa. México, DIE-CINESTAV-IPN, 1982.
- LATAPÍ, Pablo y CADENA, Félix. "La educación no-formal en México: un análisis de sus metodologías". En: Gajardo, Marcela (comp.) Teoría y Práctica de la Educación Popular. Pátzcuaro, OEA-CREFAL-IDRC, 1985.
- LORÍA, Cecilia et al. Para nacer de nuevo. Una experiencia de Educación Popular. México, GEM, 1991.
- LOYO, Engracia. "El cardenismo y la Educación de Adultos". En: Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México. México, SEP-INEA- El Colegio de México, 1994. Tomo 2.
- MANACORDA, Mario. Marx y la Pedagogía Moderna. Barcelona, Oikos-Tau, 1979.
- MANTOVANI, Juan. La Educación Popular en América. Aspectos y Problemas. Buenos Aires, Nova, 1958.
- MARIÑO Solano, Germán. "Freire: entre el mito y el hito. Anotaciones para una lectura de la evolución de sus planteamientos pedagógicos". En: Aportes 43. Santafé de Bogotá, Dimensión educativa, marzo de 1996.
- MONCLÚS, Antonio. Pedagogía de la contradicción. Paulo Freire. Nuevos planteamientos en educación de adultos. Madrid, Anthropos, 1988.
- NÚÑEZ, Carlos. Desde adentro. La Educación Popular vista por sus Practicantes. Santiago de Chile, CEAAL, 1990.

- NÚÑEZ, Carlos. Educación para transformar, transformar para educar. México, IMDEC, 1992.
- OSSANDÓN, Fernando. "¿Qué es la Comunicación Popular?" En: Comunicación Popular. Conceptos, técnicas, métodos. México, CEE, s/f. Colección Materiales de Trabajo No. 2
- PALACIOS, Jesús. La cuestión escolar. Laia, Barcelona, 1984.
- PORTELLI, Hugues. Gramsci y el bloque histórico. México, Siglo XXI, 1989.
- PUIGGRÓS, Adriana, y GÓMEZ, Marcela (coords.) Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva de la Educación Latinoamericana. México, UNAM, 1992.
- RODRÍGUES Brandao, Carlos. "La educación popular hoy". En: Schmelkes, Sylvia, y Mingo, Araceli (comp). Lecturas sobre Educación de Adultos en América Latina. Antología. México, CESU - UNAM, 1992.
- RODRÍGUES Brandao, Carlos. "Los caminos cruzados: formas de pensar y realizar educación en América Latina". Revista Educación de Adultos. México, INEA. Vol. 2, Num. 2, Abril-Junio 1984.
- RODRÍGUES Brandao, Carlos. "Repensando la participación". En: De Ibarrola, María y Rockwell, Elsie (comp). Educación y Clases Subalternas en América Latina. México, DIE- CINESTAV/ IPN, 1985.
- SALINAS, Bertha, SAFA, Enrique (coord). Educación de adultos, popular y comunitaria. Estados de Conocimiento, Cuaderno 26. Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, CNIE, 1993.
- TORRES Novoa, Carlos. Paulo Freire en América Latina. México, Gernika, 1979.
- TORRES, Rosa María. "Discurso y práctica en educación popular". En: Schmelkes, Sylvia, y Mingo, Araceli (comp). Lecturas sobre Educación de Adultos en América Latina. Antología. México, CESU - UNAM, 1992.
- VAN DIJK, Sylvia. Participando una experiencia de educación popular. México, UAM-Xochimilco, 1986.
- VIGIL, Carlos José. Educación popular y protagonismo histórico. Una opción para América Latina. Buenos Aires, Humanitas, 1989.
- WALSELFISZ, Jacobo. "Reflexiones sobre la investigación y la educación popular". En: Gajardo, Marcela (comp.) Teoría y Práctica de la Educación Popular. Pátzcuaro, OEA-CREFAL-IDRC, 1985.
- YUREN Camarena, Ma Teresa. La filosofía de la educación en los proyectos educativos del Estado mexicano. Tesis de maestría en Filosofía. México, UNAM-Facultad de Filosofía y Letras, 1987.

CAPÍTULO 3

- ARMENDARES, Pedro Enrique "El año de las ONG's". En: La Jornada. Sábado 24 de Septiembre de 1994. Suplemento de Aniversario.
- BENGOA, José. La educación para los movimientos sociales. En: Schmelkes, Sylvia, y Mingo, Araceli (comp). Lecturas sobre Educación de Adultos en América Latina. Antología. México, CESU - UNAM, 1992.
- BOBBIO, Norberto. El futuro de la democracia. México, FCE, 1986.
- BOVERO, Michelangelo. Los adjetivos de la democracia. México, Instituto Federal Electoral, 1996.
- CADENA Roa, Jorge. "Las demandas de la Sociedad Civil, los Partidos Políticos y las respuestas del sistema". En: GONZÁLEZ Casanova, Pablo (comp.) Primer informe sobre la democracia: México 1988. México, Siglo XXI, 1989.
- CEAAL. Educación popular para una democracia con ciudadanía y equidad. Documento de trabajo preparatorio a la III Asamblea Latinoamericana de Educación de Adultos. La Habana, Cuba, abril de 1994.
- CENTRO DE DERECHOS HUMANOS "FRAY FRANCISCO DE VITORIA, OP", A.C. "Derechos Humanos y Democracia" En: Convergencia de Organismos Civiles por la Democracia. Nuestra Palabra el Fraude Electoral de 1991 y la Participación Ciudadana en la Lucha por la Democracia. México, Convergencia, 1992.
- CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS. Los organismos No-Gubernamentales de Promoción de Procsos de Educación Popular en América Latina. México, CEE, Agosto de 1988. Documento de reflexión.
- CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE AMÉRICA LATINA (CEAAL), Oficina Regional de la UNESCO. La educación con personas jóvenes y adultas en América Latina en la transición al siglo XXI. Documento de trabajo para la reunión preparatoria regional de la V Conferencia Mundial de Educación de Adultos, Hamburgo, 1997.
- DE SOUZA, Joao F. "Perspectivas de una pedagogía de la Educación Popular, como Ciencia Social en América Latina". En: Nuevos escenarios y Nuevos Discursos en la Educación Popular. Memorias. Taller sobre Refundamentación de la Educación Popular.
- EQUIPO PUEBLO. "Movimiento Popular en México". En Christus. El proceso popular hoy en México. México, Centro de Estudios Ecueménicos, No. 547. Agosto de 1981.
- ESCOBAR, Miguel, GUEVARA Niebla, Gilberto (coordinadores.) La crítica de la pedagogía domesticante. Un diálogo con Paulo Freire. Memoria de un seminario sobre Sociedad y Educación. México, Mimeo, 1985.

- ESTEINOU Madrid, Javier. "Las Elecciones de 1991 y El Sistema Político Mexicano". En: Convergencia de Organismos Civiles por la Democracia. Nuestra Palabra el Fraude Electoral de 1991 y la Participación Ciudadana en la Lucha por la Democracia. México, Convergencia, 1992.
- FALETTO, Enzo. "Notas sobre estilos alternativos de desarrollo. Política y movimientos sociales". En: Gajardo, Marcela (comp.) Teoría y Práctica de la Educación Popular. Pátzcuaro, OEA-CREFAL-IDRC, 1985.
- FERNÁNDEZ Christlieb, Paulina. "Partidos políticos y Sociedad Civil ante la inexistente transición a la democracia en el México de hoy". En: Rodríguez Araujo, Octavio (coord). Transición a la democracia. Diferentes perspectivas. México, La Jornada Educaciones - Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. México, UNAM, 1986
- FLORES Olea, Víctor. "México, un desafío al sistema". S/f
- FORO DE APOYO MUTUO. Organismos No-Gubernamentales. Definición, Presencia y Perspectivas. México, 1995.
- FREIRE, Paulo, MACEDO, Donald. Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad. México, Paidós, 1989.
- GEARHART, Judy, et al. Mexican NGO networks and popular participation. New York, Columbia University, 1995. Papers on Latin America No. 39
- GONZÁLEZ Casanova, Pablo. "El partido de Estado y el Sistema Político". En: El Estado y los partidos políticos en México. México, Era, 1982.
- GONZÁLEZ Casanova, Pablo. La Democracia en México. México, Era, 1989.
- MARIÑO, Germán. "Constructivismo y Educación Popular". En: La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política. CEAAL. No. 7, 2o. Semestre de 1993.
- MEJÍA Jiménez, Marco Raúl. "La Pedagogía en la Educación Popular". En: La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política. CEAAL. No. 4, 1er. Semestre de 1992.
- MEYER, Lorenzo, SODI, Demetrio, MONSIVAÍS, Carlos. La Sociedad Civil. Programa del Colegio de México transmitido en Canal 11 el Domingo 10 de marzo de 1996.
- MONROY, Mario. Balance de un sexenio: Crecimiento macroeconómico, crisis económica, crecimiento de la pobreza y estancamiento democrático. México, SIPRO, 1995.
- MONSIVAÍS, Carlos. Entrada libre. Crónicas de la sociedad que se organiza. México, Era, 1990.
- PASTOR, Raquel, CANTO, Manuel. "Algunas Nociones Fundamentales Sobre Democracia". En: Convergencia de Organismos Civiles por la Democracia. Nuestra Palabra el Fraude Electoral de 1991 y la Participación Ciudadana en la Lucha por la Democracia. México, Convergencia, 1992.

- POZAS, Ricardo y LOYO, Aurora. "La crisis política de 1958". En: *Revista Mexicana de Ciencias Sociales*. México, UNAM. No. 89.
- REYGADAS Robles Gil, Rafael. "Abriendo Veredas. Las iniciativas sociales de las redes de organizaciones civiles de Promoción del Desarrollo (1988 - 1994). Documento presentado al Seminario de Investigación II de la UIA, coordinado por El Dr. Lorenzo Meyer. México, 1995.
- REYGADAS Robles-Gil, Rafael. "Breve Reseña histórica de las ONGs en México". Mimeo, s/f.
- REYGADAS Robles-Gil, Rafael. "Prólogo". En: *Convergencia de Organismos Civiles por la Democracia. Nuestra Palabra el Fraude Electoral de 1991 y la Participación Ciudadana en la Lucha por la Democracia*. México, Convergencia, 1992.
- REYGADAS Robles-Gil, Rafael. Universidad, autogestión y modernidad. México, CESU-UNAM, s/f.
- REYGADAS, Rafael. "En la dura batalla por la democracia". En Cuadernos de Educación Popular No.8. Sociedad civil y democracia en México. Colección Educación y comunicación popular. México, Centro de Estudios Ecuménicos, Noviembre de 1991.
- SARTORI, Giovanni. ¿Qué es la democracia? México, Nueva Imagen, 1997.
- SCHEMELKES, Sylvia. "Los nuevos ambitos de la filantropía: promoción social y formación cívica". Ponencia presentada en El Primer Seminario sobre la Situación y Perspectivas de las Instituciones Privadas de Asistencia, Promoción y Desarrollo Social en México, llevado a cabo en Tepetzotlán, Edo. Mex. El 20 de junio de 1990.
- SEDEPAC et al. Escuela de Promotores Urbanos. Carpeta de trabajo. México, mimeo, s/f.
- TÁBORA, Rocío. "Pedagogía y Educación Popular: elementos para el debate sobre Educación en América Latina". En: CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE AMÉRICA LATINA (CEAAL). Nuevos escenarios y Nuevos Discursos en Educación Popular. Memoria del Taller sobre Refundamentación de la Educación Popular. Pátzcuaro, Michoacán, México. Febrero de 1995.
- TORRES Carrillo, Alfonso. "La educación popular y lo pedagógico. Evolución Reciente y Actuales Búsquedas". En: La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política. CEAAL. No. 7, 2o. Semestre de 1993.
- TORRES, Jurjo. El curriculum oculto. Madrid, Ediciones Morata, 1991.
- ZARCO Mera, Carlos. "Repensando los fundamentos y horizontes de nuestras prácticas de educación popular en México". Documento para discusión en el

taller sobre refundamentación de la EP, Febrero 1996. En: Nuevos escenarios y nuevos discursos en la Educación Popular,

CAPÍTULO 4

- "Democracia y Ciudadanía Plena". En: La construcción de la democracia desde la Educación Popular: su sentido y posibilidades. Taller ALFORJA, El Salvador, Septiembre 17-24 de 1995. p. 16-19
- ALFARO, Rosa Ma. "Descifrando Paradojas Ciudadanas: una mirada cultural a la política". En: La Piragua. No. 10, 1er. Semestre de 1995, p. 27-34
- ARIDITI, Benjamín. Democracia y procesos electorales. El aporte de las campañas de educación cívica. Asunción, CDE, 1990.
- BARBA Martín, Leticia. Educación para la participación ciudadana. Una alternativa para los habitantes de la zona metropolitana de la Ciudad de México. Tesis de doctorado en Pedagogía. México, UNAM, 1990.
- BLACKBURN, Robert. Rights of citizenship. Mansell, New York, 1993.
- BOBBIO, Norberto. Democracy and Dictatorship. The Nature and Limits of State Power. Cambridge, Polity Press, 1989. págs. 155-158
- CONSEJO DE APOYO AL PLEBISCITO. "El plebiscito va". Folleto. México, 1993.
- CONVERGENCIA DE ORGANISMOS CIVILES POR LA DEMOCRACIA, Agenda 1995.
- CONVERGENCIA DE ORGANISMOS CIVILES POR LA DEMOCRACIA. "Propuesta de Educación Ciudadana. Plebiscito ciudadano de la ciudad de México". Documento. México, 1993.
- Carpeta para la Capacitación de Observadores Electorales. Comisión de Procesos Electorales, 1991.
- CUNILL, Nuria. "Los elementos básicos del concepto de participación ciudadana". En: Participación Ciudadana. México, CESEM, 1996. p. 69-76
- DARCY de Oliveira, Miguel y TANDON, Rajesh. "Una sociedad mundial emergente". En: Ciudadanos. Asamblea Mundial para la Participación de los Ciudadanos. Cap. 1. CIVICUS, Washington, 1994.
- ESCOBAR Guerrero, Miguel. "Paulo Freire y la pedagogía de la pregunta". Mimeo, sff
- FERNÁNDEZ, Rubem César. "Los hilos de la ciudadanía planetaria". En: Ciudadanos. Asamblea Mundial para la Participación de los Ciudadanos. Cap. 8. CIVICUS, Washington, 1994.
- FERNÁNDEZ, Rubem César. "Privado y Público a la vez: el tercer sector en América Latina". En: Ciudadanos. Asamblea Mundial para la Participación de los Ciudadanos. Cap. 2. CIVICUS, Washington, 1994.
- FREIRE, Paulo. Hacia una Pedagogía de la pregunta. Buenos Aires, Ediciones La Aurora, 1986

- FREIRE, Paulo. La educación en la ciudad. México, Siglo XXI, 1997.
- FREIRE, Paulo. La naturaleza política de la educación. México, Paidós, 1990.
- FREIRE, Paulo. Pedagogía de la autonomía. México, Siglo XXI, 1997.
- FREIRE, Paulo. Política y educación. México, Siglo XXI, 1997.
- GIROUX, Henry A. "Teoría crítica y racionalidad en la educación ciudadana". En: Teoría y resistencia en educación. México, Siglo XXI - UNAM, 1992.
- GIROUX, Henry A. La escuela y la lucha por la ciudadanía. México, Siglo XXI, 1993.
- GIROUX, Henry. "Educación: Reproducción y resistencia", s/n
- GÓMEZ HERMOSILLO, Rogelio. "La Sociedad Civil en la lucha por la Democracia". En: Convergencia de Organismos Civiles por la Democracia. Nuestra Palabra el Fraude Electoral de 1991 y la Participación Ciudadana en la Lucha por la Democracia. México, Convergencia, 1992.
- IFE, CAPCITACIÓN ELECTORAL Y EDUCACIÓN CÍVICA. "El ciudadano y sus derechos". Folleto de Divulgación de la Cultura Democrática No. 1, México, Instituto Federal Electoral, s/f
- IFE, CAPCITACIÓN ELECTORAL Y EDUCACIÓN CÍVICA. "El ciudadano: obligaciones y responsabilidades". Folleto de Divulgación de la Cultura Democrática No. 2, México, Instituto Federal Electoral, s/f
- LEAL, Antonio. "La política en el fin de siglo: democracia y derechos de ciudadanía". En: La Piragua. No. 10, 1er. Semestre de 1995, p. 46-54
- MERINO, Mauricio. La participación ciudadana en la democracia. Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática No. 4. México, IFE, 1995.
- MEZA, Héctor, BARBA, Leticia, et al. "Diagnóstico descriptivo de la participación ciudadana en El área metropolitana de la ciudad de México". México, Centro de Estudios Educativos, 1986. Reporte de Investigación.
- MOUFFE, Chantal (edit.) Dimensions of radical democracy. Pluralism, Citizenship, Community. New York, Verso, 1992. p. 33-62
- OSORIO V., Jorge. "Ciudadanía y posibilidades de una educación del sentido de lo común". En: La Piragua. No. 10, 1er. Semestre de 1995, p. 35-45
- OSORIO Vargas, Jorge. "Educación y Ciudadanía: Vigencia del discurso utópico". En: La Piragua. No. 6, 1er. Semestre de 1993.
- OSORIO, Jorge. "La educación como formación de sujetos y la construcción de la ciudadanía en América Latina: notas para el debate". En: La Piragua. s/f p. 1-2
- PALMA, Diego. "La Educación Popular y el tema de la Ciudadanía". En: La Piragua. No. 10, 1er. Semestre de 1995, p. 55-61
- PESCHARD, Jaqueline. La cultura política democrática. México, Instituto Federal Electoral, 1995. Cuadernos de Divulgación Democrática No. 2.

- PONTUAL, Pedro. "Construyendo una Pedagogía Democrática del Poder". En: Participación Ciudadana. México, CESEM, 1996. p. 88-108
- PONTUAL, Pedro. "Por una pedagogía de la participación popular". *s/f*
- PUIGGRÓS, Adriana. "Refundamentación Político-Pedagógica de la Educación Popular en la transición al siglo XXI". En: La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política. CEAAL. No. 12-13, 1996.
- SALAZAR Luis, WOLDENBERG, José. Principios y valores de la democracia. México, Instituto Federal Electoral, 1995. Cuadernos de Divulgación Democrática No. 1.
- SILVA-HERZOG M. Jesús. Esferas de la democracia. México, Instituto Federal Electoral, 1995. Cuadernos de Divulgación Democrática No. 9.
- VARGAS, R. Elvira y CUÉLLAR, Mireya. "Zebadúa: estamos fabricando la definición de ciudadano". Entrevista publicada en La Jornada. México, D.F., 2 de noviembre de 1996, núm. 4368, p. 21
- WANDERLEY Reis, Fábio. "The State, the Market, and Democratic Citizenship". En: JELIN, Elizabeth y HERSHBERG, Eric. Constructing Democracy. Oxford, Westview Press, 1996. p. 127

CAPÍTULO 5

- AGUILAR, Rubén y RUYSSENAARS, Jan. "Evaluación de la Campaña de Educación Ciudadana. México, MCD, 1995. Documento interno.
- ALIANZA CÍVICA. Núm 1. Vol. 1 Mayo-Junio 1996. Boletín bimestral.
- ALIANZA CÍVICA. Programa Nacional de Capacitación de Observadores Electorales. Documento interno; *s/f*
- ALVAREZ ICAZA Longoria, Emilio. "Hacia una agenda cívico-electoral para el próximo sexenio". En: Rostros y Voces de la Sociedad Civil. No. 0 Noviembre de 1994.
- CALDERÓN, Enrique y CAZÉS, Daniel. Tecnología ciudadana para la democracia. Serie: la Democracia en México. México, La Jornada Ediciones - Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades / UNAM, 1994.
- CONVERGENCIA DE ORGANIZACIONES CIVILES POR LA DEMOCRACIA. COMISIÓN DE EDUCACIÓN. Campaña Nacional de Educación Ciudadana 1993 - 1994. Movimiento Ciudadano por la Democracia. Documento interno.
- ESPINASA, José María. "Limpiar la casa para hacerla habitable". Entrevista con Sergio Aguayo. En: La Jornada Semanal. Num. 271, Agosto 21 de 1994.
- GÓMEZ- HERMOSILLO, Rogelio. "Una alianza con sabor de futuro". En: Estudios Euménicos No. 40. Octubre- Diciembre de 1994, II Epoca.
- INSTITUTO FEDERAL ELECTORAL. Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica. Estrategia de Capacitación Electoral y de Educación Cívica. *s/f*.

- LEAN McConnel, Sharon (Diciembre 1995). "Alianza Cívica: Explicaciones de la acción colectiva desde la teoría de las organizaciones". Tesis de Maestría. FLACSO-México, Mimeo.
- MCD. "Movimiento Democrático". México, MCD, Noviembre de 1994. Publicación Mensual.
- REYGADAS, Rafael. "El nuevo contexto de la promoción de la paz y el desarrollo". Documento interno del programa Protagonismo Popular e Iniciativas Ciudadanas. Sedepac, 1994.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA (no citada)

EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

- AGUILAR C., Magdalena. Derechos Humanos. Manual de Capacitación. Enseñanza-Aprendizaje-Formación. México, CNDH, 1991. Colección Manuales, México 1991/6.
- CDDH. Cuaderno de hojas de estudio para la fundamentación teórica de la Educación para la Paz y los Derechos Humanos (EPDH). México, 1996. Mimeo.
- Cero en conducta. La escuela y los Derechos Humanos. (México) Año 9, Número 36-37, Enero-Abril de 1994.
- MAGENDZO, Abraham. "El re-conocimiento del otro, una condición básica para la moderna ciudadanía y para una educación en derechos humanos". En: MAGENDZO, Abraham, et al. Educación y derechos humanos. México, Instituto de Educación de Aguascalientes, 1995. Núm. 30. Colección *Aprendamos*.
- SCHMELKES, Sylvia, et al. "Reflexiones a partir del conocimiento y de la práctica latinoamericana". En: Educación y Derechos Humanos. Instituto de Educación de Aguascalientes, Número 30. Colección *Aprendamos*.

EDUCACIÓN POPULAR

- CENTRO DE ESTUDIOS ECUMÉNICOS. Cuadernos de Educación Popular. De la Educación Popular a la Educación Política. Colección Educación y Comunicación Popular No. 7. México, CEE, 1990.
- GARCÍA Huidobro, Juan Eduardo. "Educación popular, sociedad y lucha cultural". Cultura Popular. Revista Latinoamericana de Educación Popular. Lima, CELADEC, Junio de 1981.
- GARCÍA, Inés. "América Latina y la emergencia del movimiento popular". En: Cultura Popular. Revista Latinoamericana de Educación Popular. Lima, CELADEC, Junio de 1981.

- MEJÍA, Marco. "La educación popular en América Latina: en busca del rigor para definir su calidad". En: Van Dam, Anke, et. al. Educación Popular en América Latina. Cesó Paperback No. 12. La Paz, Cesó, 1990.
- ZARCO Mera, Carlos. "Qué entendemos por democracia". En: Centro de Estudios Ecuménicos. Cuadernos de Educación Popular. Sociedad Civil y Democracia en México. Colección Educación y Comunicación Popular No. 8. México, CEE, 1991.
- ZEMELMAN, Hugo. "Educación como construcción de Sujetos Sociales". En: La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política. CEAAL. No. 5, 2o. Semestre de 1992.

EDUCACIÓN CIUDADANA

- CORAGGIO, José Luis. "Educación para la Participación y la Democratización". En: La Piragua. No. 5, 2o. Semestre de 1992.
- DELGADO PERALTA, Martha Teresa. Programa de educación cívica para el liderazgo juvenil en cultura democrática. Tesis de licenciatura en Pedagogía. México, Universidad Intercontinental, 1997.
- HEREDIA, Carlos. "Los Ciudadanos y los Derechos Políticos en México". En: Convergencia de Organismos Civiles por la Democracia. Nuestra Palabra el Fraude Electoral de 1991 y la Participación Ciudadana en la Lucha por la Democracia. México, Convergencia, 1992.
- IFE, CAPACITACIÓN ELECTORAL Y EDUCACIÓN CÍVICA. "Ideas básicas sobre la educación cívica; Ideas básicas sobre las Jornadas Cívicas". Trípticos de Información Institucional No. 1 y 2. México, Instituto Federal Electoral, s/f
- MEJÍA Jiménez, Marco Raúl. "Educación y política: Fundamentos para una Nueva Agenda Latinoamericana". En: La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política. CEAAL. No. 7, 2o. Semestre de 1993.
- VERA, Pedro. "Propuesta de educación ciudadana para la democracia". En: Van Dam, Anke, et. al. Educación Popular en América Latina. Cesó Paperback No. 12. La Paz, Cesó, 1990.

ANEXO 1

7. ESTRATEGIA

FASE 1 PREELECTORAL	FASE 2 ELECTORAL 1	FASE 3 ELECTORAL 2
DURACIÓN		
Junio - Diciembre 1993	Enero - Abril 1994	Mayo - Agosto 1994
INICIATIVA DE ACCIÓN		
Asamblea - consulta popular	Asamblea - encuesta popular	Votación Observación
OBJETIVO POLÍTICO		
Incidir en las condiciones de la elección. Presionar para la firma de la Agenda Ciudadana	Favorecer definición de propuestas y recepción crítica de programas	Voto masivo, sin presiones Aceptación de observadores
TEMAS DE CAMPAÑA		
Eje 1: elecciones		
condiciones del proceso electoral	definición de propuestas propias y evaluación de programas y candidatos	Valor, sentido, forma y defensa del voto
Eje 2: participación ciudadana		
experiencias y principios de organización ciudadana	organización ciudadana para beneficio colectivo	Observación electoral
Eje 3: vida digna		
Hechos - resultados de la política económica-social que atentan contra la calidad de vida	Políticas-proyectos económicos sociales que atentan contra la calidad de vida	Propuestas y experiencias alternativas de vida digna

EJES TEMÁTICOS	CONTENIDOS
1. DEMOCRACIA Y ELECCIONES 1994	<ul style="list-style-type: none"> • Condiciones electorales (5 puntos) • Agenda para la transición • Valoración de programas y candidatos • Voto (libre, efectivo, su valor, su defensa)
2. DEMOCRACIA Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA	<ul style="list-style-type: none"> • Acción ciudadana (expresar - gestionar - vigilar / proponer - construir - controlar) • Condiciones, experiencias y métodos de organización • Dignidad ciudadana • Valores, criterios y procedimientos de la democracia
3. DEMOCRACIA Y VIDA DIGNA	<ul style="list-style-type: none"> • Resultados de la política económica y decisiones económicas en beneficio de minorías en relación a derechos humanos - garantías constitucionales - índices de bienestar

El eje temático "1" es central y es el más preciso (por ende marcará las fases y la estrategia de la campaña. El eje "2" es segundo en precisión, y el "3" es el marco general temático.

Subcampana No se vale

- Comunicación masiva

Producto	Tema	Cantidad
• Radio		
- Seis spots de 20' cada uno.	No se vale	100 cintas de formato profesional y 100 cassettes con los seis spots

- Comunicación interpersonal

Producto	Tema	Cantidad
• Carteles		
- Dos con distintas imágenes.	No se vale	20 mil
- Uno para colocar en vagones del metro	No se vale	450 (en otros tantos vagones)
• Volantes		
- Cuatro con distintas imágenes.	No se vale	50 mil en cada caso y 200 mil en total.

Subcampana Promoción del voto libre (2a. Fase de la Juego Limpio)

- Comunicación interpersonal

Producto	Tema	Cantidad
- Video de 20 min.	Mezcla de Juego Limpio y No se vale.	500 videos para proyectarlos en plazas, grupos, casas, etc.
- Un folleto	Mezcla de Juego Limpio y No se vale.	250 mil

Subcampana Observación electoral

- Comunicación interpersonal

Producto	Tema	Cantidad
- Una carpeta con 12 folletos.	Capacitación para observar	Mil la campaña y 3 mil la ONU (en total 4 mil)
- Un manual	Observación de la jornada	10 mil la campaña y 5 mil el Sindicato de Telefonistas (25 mil en total)
- Botones	Identificar a observadores	10 mil
- Calcomanias	Observación	5 mil

ANEXO 2

b) Los productos

Las subcampañas

Subcampaña Juego Limpio (Campaña Paraguas)

- **Comunicación masiva**

Producto	Tema	Cantidad
• Televisión		
Spot 30'	Hablar, pronunciarse = expresate	40 cintas en formato profesional y 150 videos con los 3 spots.
Spot 30'	Abrir los ojos = participa	
Spot 40'	Ser responsable = observa	
• Radio		
Spot 20'	Hablar, pronunciarse = expresate	50 cintas en formato profesional y 150 cassettes con los 3 spots.
Spot 20'	Abrir los ojos = participa	
Spot 20'	Ser responsable = observa	

- **Comunicación Interpersonal**

Producto	Tema	Cantidad
• Folletos		
- Un folleto	¿Qué es la campaña?	15 mil a cuenta de la campaña y 10 mil reproduce el Sindicato de Telefonistas (Total 25 mil)
- Un folleto	¿Cómo reproducirla?	
• Carteles		
- Un cartel con imagen de mujer	Juego limpio	10 mil
- Un cartel con imagen de hombre	Juego limpio	10 mil
• Anuncios para medios escritos		
- Uno con imagen de mujer	Juego limpio	Mil
- Uno con imagen de hombre	Juego limpio	Mil
• Aplicaciones		
- Calcomanías	Juego limpio	10 mil