

Cultivemos la Solidaridad

Propuesta para la inclusión de la

Asignatura “Sociedad Civil” en

el currículo de Bachillerato en México.

William Sebastian Castillo Ulín



USAID
FROM THE AMERICAN PEOPLE



Esta publicación fue hecha posible a través del apoyo provisto por la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, bajo los términos del Premio No. GEG-A-00-01-00005-00. Las opiniones expresadas aquí son las del autor y no necesariamente reflejan las opiniones de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional.

This publication was made possible through support provided by the U.S. Agency for International Development, under the terms of Award No. GEG-A-00-01-00005-00. The opinions expressed herein are those of the author and do not necessarily reflect the views of the U.S. Agency for International Development.

INDICE	3
INTRODUCCIÓN.....	4
I. RAZONES INSPIRADORAS DE LA PROPUESTA.....	8
A. NOTAS PARA ENTENDER MEJOR LA NOCIÓN DE SOCIEDAD CIVIL	9
1. <i>Ciudadanía</i>	10
2. <i>Asociacionismo</i>	16
3. <i>Sociedad Civil</i>	24
4. <i>Tercer Sector</i>	31
B. DE LAS IDEAS A LOS HECHOS: LA SOCIEDAD CIVIL EN MÉXICO.....	35
1. <i>La Historia</i>	35
2. <i>La Situación Actual</i>	43
3. <i>Retos y perspectivas</i>	55
II. LA APUESTA POR LA EDUCACIÓN.....	60
A. MOTIVOS Y RAZONES QUE JUSTIFICAN ACTUALMENTE LA NECESIDAD DE UNA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA.....	62
1. <i>La mundialización económica y política</i>	63
2. <i>La injusticia social</i>	64
3. <i>Los cambios demográficos y la migración internacional</i>	64
4. <i>El bajo compromiso social y político</i>	66
B. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA	67
1. <i>Los cimientos de un programa de educación para la ciudadanía</i>	70
2. <i>Educación para la ciudadanía en los proyectos educativos de diversos países</i>	76
C. UNA REFLEXIÓN FINAL	85
III. UNA PROPUESTA PARA MÉXICO	88
A. LA EDUCACIÓN CÍVICA EN MÉXICO	90
B. LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN CIUDADANA EN EL BACHILLERATO	96
C. ELEMENTOS PARA UNA NUEVA ASIGNATURA	102
1. <i>Justificación</i>	105
2. <i>Ubicación</i>	106
3. <i>Enfoque</i>	107
4. <i>Orientación y propósitos</i>	108
5. <i>Las competencias</i>	110
6. <i>Enfoques valorales afines</i>	112
7. <i>Ámbitos de la formación</i>	114
8. <i>Procedimientos formativos</i>	116
9. <i>Plan de estudios tentativo</i>	116
D. CONSIDERACIONES FINALES	118
IV. CONCLUSIONES.....	121
V. FUENTES CONSULTADAS.....	124

Introducción

A las 7:19 horas del 19 de septiembre de 1985 un terrible sismo sacudió las entrañas de la Ciudad de México dejando detrás de sí una estela de destrucción, sufrimiento, horror y muerte, difíciles de olvidar.

Si es difícil olvidar la tragedia, también lo ha sido el ver, a consecuencia de la incapacidad y lentitud del gobierno de aquél entonces para ayudar a los damnificados, imágenes llenas de esperanza y fe, de miles de ciudadanos que, sin mayor preparación y herramientas que su deseo de ayudar, se volcaron a las calles para *solidarizarse* con sus vecinos en desgracia.

Esas escenas, que dieron la vuelta al mundo en cables de prensa y televisión, han alimentado fuertemente en el imaginario popular, nacional y extranjero, la idea de que los mexicanos somos una nación solidaria. Incluso, el gobierno federal que sucedió al que estaba en funciones durante los sucesos de ese fatídico día, explotó la idea de *solidaridad* como lema de sus acciones de gobierno en materia de desarrollo social.

Hoy, varios años después de la tragedia, cuando existen herramientas teórico-metodológicas para medir la *solidaridad* al interior de los países, muchos presenciamos con asombro el derrumbe del mito a la luz de dichos instrumentos, pues los resultados que como país hemos obtenido en ese tipo de evaluaciones distan mucho de lo que podría suponerse.

A la luz de esa realidad, recientemente vemos el surgimiento de diversos análisis y estudios que tratan de explicar las causas y consecuencias de la situación pero, lo más valioso, intentando ofrecer alternativas de solución desde disciplinas muy distintas entre las que podemos mencionar la sociología, la antropología social, la ciencia política, la pedagogía, entre otras.

El presente trabajo se inscribe en esa línea y desde una óptica más apegada a la sociología y la ciencia política pretendemos abordar el problema, pero ¿cuál es el problema? En breve, y a expensas de que se llevará a cabo con más detalle y detenimiento en el cuerpo de la obra, consideramos oportuno realizar algunas precisiones:

Actualmente es en el seno de las organizaciones de la sociedad civil (OSC) donde se promueve, ejercita y concreta la solidaridad. En México, a pesar de que este tipo de organizaciones ha mostrado cierto crecimiento, más acelerado después de los sismos de 1985, aunque no necesariamente a consecuencia de éstos; su dinamismo no ha sido de tal magnitud que permita engendrar un número razonable de organizaciones para atender las demandas y requerimientos de una sociedad del tamaño y complejidad de la mexicana. En algunos comparativos internacionales, que se expondrán con posterioridad, llegamos incluso a ocupar el último lugar en dicho rubro.

Más preocupante aún resulta el hecho de que en diversas encuestas, que desde mediados de la década de los noventa se vienen aplicando con la intención de identificar de las características de la cultura política de la población mexicana, no se aprecian signos que permitan suponer que dicha situación pueda revertirse fácilmente en el futuro inmediato, por el contrario, se revelan marcados signos de apatía hacia la cosa pública y la participación social, sobre todo en jóvenes. Es precisamente aquí donde radica el problema que abordamos en este estudio, ¿cómo incrementar el tamaño del Tercer Sector en México, si las futuras generaciones muestran apatía al respecto?

Sin duda no se antoja una solución rápida, ni sencilla, pero tampoco creemos imposible pues, -sociólogos al fin- consideramos la situación como un fenómeno social concreto y en tal virtud, a través de esta obra, pretendemos aportar una pequeña reflexión con miras a abonar en la respuesta. A lo largo de estos años nos hemos embarcado en la lectura, apasionante a veces, difícil o alejada de nuestro mundo profesional otras, de muchas publicaciones relacionadas con los temas y problemáticas del Tercer Sector, ello no nos

convierte en expertos en el tema, pero si nos proporciona elementos para el análisis.

Con base en lo anterior, y ante la convocatoria del Centro Internacional de Derecho No Lucrativo (ICNL, por sus siglas en inglés), pero más motivados por el deseo de contribuir al fortalecimiento del sector no lucrativo, al cual consideramos de vital importancia para el progreso de nuestra sociedad en el Siglo XXI; nos embarcamos en la investigación y desarrollo de una idea que le apuesta a la educación como aliada para revertir la apatía y motivar la participación de los jóvenes en las tareas del sector sin fines de lucro.

Los resultados de dicha tarea se exponen a continuación y son el producto de varios días de trabajo intensivo e incesante que no hubieran sido posibles sin la confianza de ICNL y los fondos que a través de ellos proporcionó la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID, por sus siglas en inglés).

Los próximos capítulos se estructuran en torno a la propuesta de inclusión de una asignatura dentro del currículo de bachillerato en México, como alternativa de fomento a las organizaciones de la sociedad civil. Se pueden leer por separado o en conjunto, nuestra intención no es escribir un libro más, sino aportar elementos novedosos a la discusión y al debate. Por ello, intentamos un plan de exposición dirigido a que nuestros potenciales lectores, tanto conocedores como novatos en los asuntos de la sociedad civil y la educación, puedan encontrar de manera ágil y rápida elementos interesantes para apreciar, enriquecer, cuestionar o rechazar nuestra propuesta.

Quienes ya posean suficiente información sobre las cuestiones teóricas y prácticas relativas al Tercer Sector pueden prescindir del primer capítulo, donde realizamos un breve recuento de la historia y situación actual del sector no lucrativo, partiendo de la ineludible reflexión sobre el concepto de ciudadanía.

Aquellos que están al día de las nuevas tendencias educativas en materia de formación ciudadana y valores pueden no detenerse en el segundo capítulo, en el que hacemos un recuento de algunas experiencias educativas que se están llevando a cabo a nivel internacional para favorecer la formación de una ciudadanía competente.

Finalmente, el capítulo que aspiramos sea favorecido con la lectura de todos es el tercero, en el cual, de manera especial, presentamos los argumentos y razones, así como elementos a considerar, de un modelo de educación para la participación en la sociedad civil que pueda desarrollarse en las instituciones de educación media superior de México.

Más allá de las modalidades de lectura confiamos que este trabajo pueda servir como base para futuras y más amplias pesquisas en torno al tema que se pone a debate. Reconocemos las limitaciones de tiempo que hemos tenido para la investigación y redacción del presente informe, pero convidamos a todos los que se sientan atraídos por nuestra propuesta a enriquecerla y mejorarla, así como también a defenderla y difundirla.

Nuestro anhelo es que de esta modesta aportación se genere un movimiento que, en estos términos o en otros diferentes, pero finalmente abonando hacia el mismo fin, se aboque al crecimiento y expansión del sector no lucrativo. Porque no es simplemente la mejora de un sector lo que está en juego, sino el futuro de nuestra sociedad. Los esfuerzos que dediquemos en los próximos años al desarrollo de materiales, recursos, estrategias, programas, formación e investigación en temas de sociedad civil y participación nunca serán demasiados.

Septiembre de 2007.

I. Razones inspiradoras de la propuesta.

Desde poco antes de la caída del muro de Berlín, dentro del discurso que recorre el mundo occidental se menciona con frecuencia que vivimos una época de profundos cambios y transformaciones.

Dicha afirmación se materializa y encuentra sentido a raíz de los diversos acontecimientos que de manera vertiginosa se han venido sucediendo en el escenario internacional desde el inicio de la última década del siglo pasado: la desaparición de la Unión Soviética, el fin de la Guerra Fría, la liberación de Europa del Este, la transición de la mayoría de países latinoamericanos hacia la democracia liberal y el libre mercado, la mundialización, la revolución tecnológica, etc.

Como consecuencia de estas situaciones, en las sociedades del Siglo XXI enfrentamos fenómenos y problemas antes no contemplados, más y más complejos, que demandan soluciones, las cuales en general rebasan la acción exclusiva de los gobiernos y tornan vigente el concepto gramsciano de Estado.¹

En efecto, afrontar retos como los que representa el deterioro del medio ambiente, los movimientos extremistas, el incremento de las desigualdades económicas, las migraciones internacionales, el racismo, la xenofobia, la violencia, la exclusión social, la consolidación de la democracia, etc., ha requerido emprender o desarrollar una acción colectiva desde la sociedad civil.

Así, a partir del último decenio del Siglo XX las organizaciones de la sociedad civil han ido adquiriendo una inmensa notoriedad como actores esenciales en la lucha contra la pobreza, sosteniendo y promoviendo los derechos del

¹ En vez de restringir su definición a las estructuras jurídico-políticas, Gramsci generalmente se refiere al Estado como la suma de la “sociedad política”, o el ámbito de la dominación; más la “sociedad civil”, o el ámbito de la hegemonía o el consenso. Entre menos democrático sea un Estado, más dependerá de la fuerza y la dominación; pero entre más democrático sea, más se basará en la hegemonía o el consenso del pueblo que lo constituye (OTERO, 2005, *passim*).

hombre y contribuyendo a la promoción de la eticidad² a nivel nacional y mundial.

A pesar de esta creciente importancia, el florecimiento de estudios que den cuenta del surgimiento, evolución, características, roles y perspectivas de la sociedad civil es todavía limitado en países como el nuestro, donde existe también mucho desconocimiento sobre sus propósitos y la dimensión de sus aportes.

Por lo anterior, una base mínima de conocimientos sobre el tema resulta pertinente como punto de partida para aclarar el escenario en el que se inspira nuestra propuesta educativa que pretende formar a los estudiantes de bachillerato como ciudadanos competentes.

A. Notas para entender mejor la noción de sociedad civil

De acuerdo con el *Diccionario Porrúa de la lengua española*, debemos entender por sociedad civil “al conjunto social de individuos, instituciones y organizaciones que no forman parte del aparato de gobierno”.³

Dos estudiosos mexicanos del tema consideran que “es una institución donde toman forma las solidaridades interpersonales y grupales”. Consecuentemente, se compone de dos tipos de actores: individuales y colectivos. Dentro de los primeros se ubican los ciudadanos y en los segundos la sociedad civil organizada, preferentemente a través de asociaciones (ISUNZA y HEVIA, 2005: 10-11).

En razón de lo anterior, antes de abordar el análisis de la *sociedad civil* es oportuno ocuparnos de los avatares de la ciudadanía y el asociacionismo.

² La eticidad es el conjunto de ideas de la vida buena que constituyen el núcleo de la identidad individual y colectiva.

³ *Diccionario Porrúa de la lengua española*, Editorial Porrúa, México, 1992, p. 329.

1. Ciudadanía

El concepto de ciudadanía, como el de democracia o civismo, es complejo y le ocurre lo que escribe Isabelle Stenger (1987) cuando habla de los conceptos nómadas: ya tiene una larga historia de significados y para conocer cuál es el que le estamos dando es importante tener en cuenta dónde y cuándo lo utilizamos, pues puede ser interpretado de diferentes formas.

La ciudadanía puede definirse como el disfrute de derechos cívicos que se adicionan a los de nacionalidad; es decir, gozar de un conjunto de derechos públicos y privados que constituyen el estatus de miembro de un determinado Estado que los reconoce y acepta como tales. En este sentido, el ciudadano es aquel que pertenece a la "ciudad" y que, disponiendo de derechos (derecho de voto, de elegibilidad, de acceso a la función pública), está sometido igualmente a deberes (acatar la Constitución, hacer el servicio militar, entre otros).

El carácter que señala esta definición es jurídico. Desde esta óptica, la ciudadanía se explica sólo a través de la conquista de derechos que garanticen a cada persona ser tratada como miembro pleno de una sociedad de iguales.⁴ Resulta entonces una visión que, por una parte, garantiza derechos y deberes pero, por otra, suele ser excluyente, dado que se define frente a aquellos que no tienen reconocidos legalmente sus derechos como ciudadanos, tal es el caso de los presos o los apátridas.

Desde esta perspectiva, la historia de la ciudadanía se circunscribe al recuento de episodios librados por los individuos para apoderarse de derechos. Esta historia comienza en las ciudades de la antigüedad griega y romana donde emergió la idea de participación en la "cosa pública"; pero reservada a una élite masculina, quedando excluidos los esclavos y las mujeres.⁵

⁴ Una de las posiciones más influyentes de la concepción de ciudadanía como posesión de derechos es la de T.H. MARSHALL quien, en 1949, publicó Ciudadanía y clase social.

⁵ El modelo patriarcal-androcéntrico será siempre un modo de no realización plena de la ciudadanía, hasta que la mujer (que no es "el segundo sexo", sino "el otro semejante") no tenga igualdad en el ámbito de la vida doméstica y de la vida pública.

Con las revoluciones inglesa y francesa de los siglos XVII y XVIII, que marcaron el final de una larga lucha contra el despotismo (donde la función principal de los individuos era obedecer el poder encarnado en una autoridad superior), se obtuvieron los primeros derechos (los civiles) y los súbditos pasaron a ser considerados ciudadanos; es decir, socios con pleno derecho de un contrato social basado en una autoridad nacional soberana.

Dicho contrato descansa en un conjunto de reglas —las leyes— a las cuales cada uno debe obediencia por igual y cuya legitimidad reposa en el consentimiento de los mismos ciudadanos. Bajo la forma de este contrato, que respetan en esencia todas las democracias modernas, el deber de subordinarse a las leyes del Estado está sujeto a la obligación, del propio Estado, de asegurar a sus ciudadanos cierto número de derechos fundamentales.

Un siglo después surgen los derechos políticos y, aún en los países más democráticos, la generalización y el cumplimiento de ellos ha sido producto de un largo periplo de conflictos. En Francia, por ejemplo, el sufragio de las mujeres fue instaurado hasta 1945. La Declaración Universal de los Derechos Humanos consagró, en 1948, la voluntad de no dissociar en el futuro los derechos jurídicos y políticos de los derechos humanos. En Estados Unidos, el voto universal real se estableció hace apenas medio siglo, cuando se adoptó la legislación que garantizó, especialmente a los negros de los estados del Sur, el ejercicio de sus derechos cívicos. Estos avances democráticos han implicado también, de vez en cuando, trueques con las formas de la autoridad política tradicional, como en el Reino Unido donde persiste una Monarquía sin Constitución escrita.

Las últimas páginas de la historia de la ciudadanía, en términos legales y por lo que se refiere a los países desarrollados del mundo occidental, se escribieron recientemente con motivo de las grandes crisis económicas; entonces los ciudadanos lograron que el contrato social incluyese ciertos derechos

económicos y sociales, en el marco general de un Estado de bienestar, que se encuentra actualmente en crisis.⁶

Con la crisis del Estado de bienestar, paradójicamente, se pone de manifiesto una segunda condición de la ciudadanía, que va más allá del estatus legal antes descrito. Ahora, ser ciudadano no es sólo poseer derechos y deberes, sino que para ser y sentirse ciudadano se requiere también de un conjunto de conocimientos y actitudes que conforman una base denominada “virtudes cívicas”.⁷

Este enfoque nos invita a pensar la ciudadanía como participación en forma activa en los asuntos de la ciudad.⁸ Entonces el ejercicio de la ciudadanía, por parte de cada persona, resulta ser todo aquello que traduce y pone en práctica vivir la ciudad como sujeto activo y responsable; es decir, capaz de tomar parte en lo que acontece y de darse cuenta de ello. Así, ser ciudadano, atreverse a ejercer la ciudadanía, supone, además, sentirse capaz de tomar decisiones y actuar efectivamente.

Esta actuación puede llevarse a cabo en diversos grados que van desde los hábitos cotidianos (la fuerza política de la canasta básica es un claro ejemplo, si no, recordemos los efectos recientes del “gasolinazo”), hasta las acciones coordinadas con otros que exigen planificación y estrategias (las recientes campañas, promovidas por diversas organizaciones: contra los feminicidios en Ciudad Juárez, las minas antipersonales, a favor de la condonación de la Deuda Externa de los países más pobres, etc., son algunos exponentes de esto).

⁶ En dicha crisis, un conjunto de la población (que tiende a crecer) pierde progresivamente sus atributos ciudadanos: no vota, no tiene trabajo, vive en zonas marginales, se siente excluida de las instituciones, no está conectada con el proceso de toma de decisiones que le afectan y no está conectada con el progreso de las redes de comunicación.

⁷ Al igual que existe la virtud en la vida personal, la hay también en la vida social o política. La virtud cívica concierne entonces, al vigor o salud de la vida en común. Se trata, sobre todo, del respeto hacia el otro, hacia los demás, hacia las creencias divergentes, del respeto a las reglas del juego democrático. Las virtudes cívicas que resultan esenciales para el buen funcionamiento de la sociedad en su conjunto son, entre otras, la autodisciplina, la civilidad, la tolerancia, la compasión y el respeto por el valor y la dignidad de los individuos.

⁸ Entendemos la ciudad como el espacio social, cultural, económico, político y de convivencia que se caracteriza por no ser excluyente para nadie, bajo ningún concepto.

Dependiendo del grado de actuación, y la forma de participación que operativamente se promueve, el concepto de ciudadanía ha venido evolucionando incesantemente. Hoy en día, desde distintas disciplinas como la sociología, la antropología cultural, la psicología social, la filosofía, la ética, la politología, la pedagogía, entre otros, han surgido intentos por conceptualizarla y cada una acentúa uno o varios elementos que la distinguen.

Un sobresaliente inventario de esos conceptos lo ha realizado recientemente la profesora Flor Ángeles Cabrera Rodríguez, de la Universidad de Barcelona, (BARTOLOMÉ et. al., 2002: 86-87), y dada su originalidad e importancia nos permitimos presentar el siguiente cuadro que contiene una síntesis de las aportaciones, señalando el concepto de ciudadanía, sus autores representativos y las dimensiones que cada uno de ellos destacan:

Concepto de ciudadanía	Autores representativos	Dimensión que se destaca
<i>Ciudadanía cosmopolita</i>	Cortina, 1996	Superar las fronteras de la comunidad política, nacional y trasnacional
<i>Ciudadanía global</i>	Bank, 1997 Steve Olu, 1997 Oxfam	Ciudadanos del mundo Respeto y valoración de la diversidad Equidad Sostenibilidad Responsabilidad

Concepto de ciudadanía	Autores representativos	Dimensión que se destaca
<i>Ciudadanía responsable</i>	Consejo de Europa, 1988, 2000 Bell, 1991 Spencer y Klug, 1998	Sentido de pertenencia a una comunidad Compromiso social Responsabilidad social
<i>Ciudadanía activa</i>	Consejo de Europa, 1988, 2000 Osler, 1998, 2000 Bárcena, 1997	Conciencia de pertenencia a una comunidad Identidad comunitaria Implicación y compromiso por mejorar la comunidad
<i>Ciudadanía crítica</i>	Giroux, 1993 Mayordomo, 1998 Inglehart, 1996	Compromiso por construir una sociedad más justa Reconstrucción social Conjugar estrategias de oposición con otras de construcción de un orden social
<i>Ciudadanía multicultural</i>	Kymlicka, 1995 Carneiro, 1996	Derechos colectivos Solidaridad Respeto

Concepto de ciudadanía	Autores representativos	Dimensión que se destaca
<i>Ciudadanía intercultural</i>	Cortina, 1999	Diálogo entre culturas No recrearse en las diferencias Respeto a las diferencias pero reconocimiento de las que no son respetables Comprender otras culturas es indispensable para comprender la propia
<i>Ciudadanía diferenciada</i>	Joung, 1990	Respeto a la diversidad Derechos colectivos
<i>Ciudadanía democrática</i>	Carneiro, 1999	Justicia social: derechos y deberes sociales para todos
<i>Ciudadanía social</i>	Cortina, 1999	Lucha contra los fenómenos de exclusión Igualdad de oportunidades y equidad
<i>Ciudadanía ambiental</i>	Carneiro, 1996	Desarrollo sostenible
<i>Ciudadanía paritaria</i>	Carneiro, 1996	Superación de los prejuicios de grupo “Feminizar” el espacio público

Concepto de ciudadanía	Autores representativos	Dimensión que se destaca
<i>Ciudadanía económica</i>	Cortina, 1999	Ciudadanía en la empresa Clima laboral y cultura de confianza entre sus miembros Responsabilidad por el entorno social y ecológico.

Una revisión detenida de los múltiples conceptos presentados nos revela la presencia de dos condiciones, interdependientes pero bien diferenciadas, que hemos venido señalando como inherentes a la concepción de ciudadanía en la actualidad: *ciudadanía como estatus legal* (derechos y deberes) y *ciudadanía como práctica deseable o como proceso* (oportunidad de contribuir a la vida pública de la comunidad a través de la participación).

Esta segunda condición de ciudadanía es la que, ligada al fenómeno del asociacionismo, hace posible el surgimiento de la moderna *sociedad civil*.

2. Asociacionismo

La tradición asociativa surgió en la Edad Media con la estructuración de los gremios y las cofradías o hermandades religiosas orientadas a cultivar el espíritu, las necesidades de sus miembros y la caridad exterior. A lo largo de los siglos ha tenido expresiones muy diferentes dependiendo del momento histórico y de la fase de desarrollo del capitalismo mundial que se trate, pues en general han sido producto de la división del trabajo y la defensa de intereses particulares.

Durante mucho tiempo la Iglesia y el Estado, dado su peso específico, delimitaron las bases y los límites del movimiento asociacional e hicieron gravitar a su alrededor, con una enorme fuerza centrífuga, a todas las organizaciones. No obstante, este duopolio comenzó a resquebrajarse a principios del siglo XIX con la aparición de asociaciones voluntarias de distinto tipo que empezaron a desplazar, en el armado y estructuración de las relaciones sociales, a las asociaciones económico-gremial, como sindicatos obreros y patronales, o políticas, como los partidos, que habían sido la pauta hasta ese momento. Este distinto tipo de asociarse escapa de la fuerza centralizadora eclesial y estatal, y poco a poco va constituyéndose como el espacio específico donde se ejercita la ciudadanía.

La primera sociedad que experimenta esta nueva realidad es la estadounidense, y de estas nuevas expresiones del asociacionismo dio cuenta Alexis de Tocqueville. En 1835, Tocqueville analizó la democracia estadounidense y encontró, en el fuerte desarrollo del asociacionismo voluntario, una de las claves más importantes para explicar por qué en los Estados Unidos la democracia no derivaba en la tiranía de la mayoría o en el “suave despotismo” (destino inevitable de la democratización en las sociedades europeas). Las asociaciones voluntarias eran la base sólida de la democracia porque en ellas se construía el espíritu público, la virtud. Las asociaciones no sólo formaban ciudadanos calificados sino que operaban como control para las autoridades electas según el criterio de la voluntad popular. Si el sufragio ampliado abría las puertas a la mediocridad, aquéllas aseguraban el predominio de una aristocracia de las almas, adecuada para que una sociedad igualitaria pudiera garantizar la libertad política. En suma, bajo un régimen democrático, aseguraban la supervivencia de la república.⁹

En Europa y en América Latina, a diferencia de Estados Unidos, la situación no resultó tan halagüeña; por el contrario, continuó el predominio de formas de organización de carácter corporativo propias del antiguo régimen. Durante mucho tiempo el asociacionismo, a la manera estadounidense, construido

⁹ DE TOCQUEVILLE, Alexis. *La democracia en América I*. Ed. Sarpe, Colección Grandes Pensadores. Madrid, 1984, *passim*.

sobre la base de la igualdad de la razón, ocupó espacios marginales y de combate, como fue el caso, de manera muy característica, de las logias masónicas.

En nuestro país creció y se desarrolló el liberalismo, en sus diversas variantes, que se funda en la hipótesis del paso del estado de naturaleza al estado civil y conforma una tradición más individualista y menos social. En este sentido, la ciudadanía se mantuvo reducida al nivel de estatus y a una identidad nacional, quedando de lado la identidad con respecto de la comunidad política más amplia y de la comunidad social.

En las décadas finales del Siglo XIX, con grandes diferencias según regiones, el nuevo asociacionismo ganó la batalla y comenzó una expansión frenada tan sólo por el inicio de la Primera Guerra Mundial. Esa expansión estuvo acompañada de una creciente especialización resultado de la complejidad y diferenciación de las sociedades contemporáneas; por ejemplo se constituyeron nuevas asociaciones dedicadas a la defensa corporativa de intereses sectoriales. El uso del tiempo libre estimuló otras orientadas a la sociabilidad y la recreación, como los clubes sociales y deportivos. El acelerado crecimiento de algunas grandes ciudades fomentó un tipo singular de asociaciones, formadas por vecinos interesados en el progreso de su entorno, tanto en sus aspectos edilicios, que solían ser el principal impulso, como en la sociabilidad.

Una vez superado el fragor de la Segunda Guerra Mundial, el fenómeno asociativo conoció de un fuerte crecimiento, particularmente a partir de la década de los sesenta del siglo pasado, y sus actividades se han extendido considerablemente. Como consecuencia, en la actualidad podemos apreciar la existencia de muy diversas realidades asociativas, tanto por el tipo o área de actividad donde se encuadran, como por el tipo de actuaciones que realizan y los fines que persiguen.

Una tipología básica de las formas de asociación que coexisten en la actualidad nos la ofrece Alberto Olvera (1998: 11-14) y la reproducimos a

continuación *in extenso* con el propósito de comprender mejor el fenómeno asociativo y la diversidad que hoy en día lo caracteriza, al menos por lo que a México concierne:

- a) *Asociaciones de carácter económico-gremial*: sindicatos, grupos y clubes empresariales, asociaciones profesionales y grupos de productores de todo tipo. Constituyen la mediación entre la economía y la sociedad, son el puente que vincula la solidaridad básica a nivel de clase y los intereses mercantiles. Se concentran en la defensa de intereses particulares y representan a minorías sociales, especialmente a las minorías organizadas.
- b) *Asociaciones políticas formales*: los partidos (políticos). Ellos constituyen el puente entre la sociedad y el Estado. Son formas de asociación que, habiendo surgido de forma voluntaria, y siendo indispensables en una sociedad democrática, no pueden funcionar sin reglas claras de disciplina interna y siempre se asimilan a la lógica de la lucha por el poder.
- c) *Asociaciones Religiosas*: Tienen su eje en la religión como institución y dependen con frecuencia de las jerarquías eclesiásticas (en concordancia con lo que se ha venido exponiendo, podría decirse que son las de más lejana data). Estas asociaciones son de muy diverso tipo y pueden ser clasificadas de acuerdo a su función: de culto religioso, de promoción social (las comunidades eclesiales de base, por ejemplo), las órdenes religioso-civiles (los caballeros de Colón, por mencionar alguna), las asociaciones de orden religioso-cultural (como Provida), las asociaciones informales de las élites sociales y políticas en torno a la iglesia (Movimiento Familiar Cristiano, movimientos juveniles, grupos de damas distinguidas, etc.); los grupos pentecostales que actúan en la esfera pública con enorme vigor y constancia; los grupos masónicos, cuyas prácticas son en verdad religiosas; entre otros. Estas asociaciones son muy importantes en tanto que generan una visión del mundo y una interpretación de la religión que define un horizonte de prácticas sociales legítimas. Asimismo, estas asociaciones contribuyen a crear o nutren a otros actores y movimientos sociales.
- d) *Asociaciones políticas de tipo informal* que, sin ser partidos, llevan a cabo una labor política en tanto inciden en las reglas de operación del sistema político. Nos

referimos a los movimientos sociales pro-democráticos (Alianza Cívica, Movimiento Ciudadano por la Democracia, etc.), y a las organizaciones de defensa de los derechos humanos. Los primeros buscan la ampliación de la esfera pública, el respeto a los derechos individuales y políticos y crean nuevas formas de participación política de la sociedad. Las segundas ponen de manifiesto los enormes déficits existentes en materia de respeto a las libertades individuales y colectivas... Este tipo de asociaciones carecen con frecuencia de reconocimiento legal y se expresan más como movimiento que como institución.

e) *Asociaciones de tipo político-cultural*, más conocidas como organizaciones no gubernamentales u organizaciones civiles... Estas asociaciones son el resultado de varios factores, entre ellos la existencia de una vocación transformadora en los sectores progresistas de la Iglesia, el descrédito de la política partidaria, la falta de credibilidad de la izquierda, la expansión del sistema universitario, el colapso del socialismo, la existencia de un mercado mundial de apoyo a las iniciativas sociales y la emergencia en el mundo desarrollado de los llamados nuevos movimientos sociales (ecologismo, feminismo, pacifismo, etc.). Vistas en su conjunto, constituyen un verdadero movimiento social por cuanto reflejan los nuevos valores morales, políticos y culturales gestados después de la Segunda Guerra Mundial y reflejan una vocación deliberada y explícita por transformar un orden social que se considera injusto a la luz de principios éticos. Tomadas individualmente, son organizaciones formales con algún tipo de registro legal, normalmente homogéneas y con poca vida institucional, que llevan a cabo tareas específicas en proyectos de promoción del desarrollo y creación de grupos y movimientos culturales. Son de fundamental importancia en el mundo contemporáneo en la medida que postulan un concepto participativo de la democracia y el valor de la autonomía de la sociedad frente a los sistemas político y económico. Crean nuevas agendas sociales y políticas y son por consiguiente los actores más relevantes para una estrategia alternativa de desarrollo y democratización.

f) *Asociaciones de asistencia privada*: Estas asociaciones fomentan una concepción de ayuda a los necesitados que toma a éstos como objeto de la acción de quienes los ayudan, y expresan la mayor parte de las veces un concepto de solidaridad cristiana que no cuestiona el orden establecido ni pretende modificarlo. En este sentido, no critican las causas de la pobreza, sino que buscan combatirla por una vía asistencial. La mayor parte de las veces

dependen de la jerarquía eclesiástica y pueden constituir un sector de las asociaciones religiosas.

- g) *Asociaciones de tipo cultural*, que pueden ser grupos musicales y de baile, teatrales y artísticos en general, grupos de defensa del patrimonio histórico, de recuperación de tradiciones culturales, etc. Estas asociaciones representan la parte activa del patrimonio cultural de cada nación y son una parte fundamental de la creación de una identidad nacional. Tienen una gran importancia simbólica y la mayor parte de las veces carecen de reconocimiento legal y hasta de apoyo oficial. Estas asociaciones pueden ser absorbidas por la industria del espectáculo y convertirse en parte de la comercialización de la cultura.
- h) *Asociaciones privadas de tipo deportivo y recreacional*, las cuales son relevantes como instancias primarias de socialización de las élites y de las cuales pueden surgir también iniciativas asistenciales.
- i) *Asociaciones de tipo urbano-gremial*, que van desde asociaciones de vecinos de algún barrio, de un edificio o conjunto de ellos, hasta grupos populares-urbanos, organizados con frecuencia como demandantes de servicios o de terrenos. Reúnen el particularismo gremial o de grupo con el universalismo ciudadano, creando una curiosa mezcla de práctica privatista con una cultura asociativa.

Junto a estas formas de asociación, que comparten como características una relativa permanencia, autonomía y autodeterminación, se sitúan como actores sociales importantes los *movimientos sociales propiamente dichos*, de cuyo desarrollo y capacidad de aprendizaje se nutren las asociaciones más permanentes, así como los *grupos étnicos*, los cuales pueden también constituir movimientos sociales o formas asociativas propias.

De las categorías anteriormente descritas, nos interesa destacar aquí las formas de asociación político-cultural, en virtud de que constituyen el espacio idóneo para el ejercicio de la ciudadanía como proceso, sin considerar que ocupan un lugar privilegiado en el andamiaje asociativo contemporáneo debido

a las funciones sociales que desempeñan y al peso político consecuente que la mayoría de ellas adquiere en el medio en el que se desenvuelve.

Este tipo de asociaciones configuran uno de los dos grandes pilares de lo que actualmente se conoce como sociedad civil¹⁰ y resultan ser lugares de encuentro inter-generacional, aunque no sean siempre representativas de todos los grupos de la sociedad. Constituyen un medio esencial de integración social, brindan a todos los ciudadanos la posibilidad de participar en la vida económica, social, deportiva, cultural, ambiental, etc., de un país, y hacen a los individuos sentirse actores de pleno derecho y tener un lugar para ejercitar sus virtudes cívicas.

Además, en las regiones donde existe un mayor desarrollo de estas asociaciones, los esfuerzos que realizan muchas de ellas se hacen pensando, por lo general, en sumar a los jóvenes a la vida asociativa, especialmente si se trata de jóvenes marginados, pues consideran que el hecho de entrar en una asociación puede permitirles considerarse como verdaderos ciudadanos y adquirir nuevas referencias culturales. Los mismos empeños se llevan a cabo para integrar a personas en situación de exclusión; beneficiar a estas personas con una formación ciudadana, consideran, podría proporcionarles un ascenso social y político que facilite su integración a la sociedad.

Así, las llamadas en su origen organizaciones no gubernamentales (ONG) resultan un medio de integración importante de la sociedad, pero al mismo tiempo representan un detonante del movimiento social. En efecto, el desarrollo de este tipo de vida asociativa ha facilitado la reivindicación de nuevos derechos, ha dado voz a las necesidades y anhelos de muchos individuos y, lo más trascendente, ha posibilitado la capacidad de generar respuestas y participar en el diálogo social y político con los poderes públicos, a fin de defender los intereses de los ciudadanos.

¹⁰ El otro pilar sería el conjunto de instituciones que definen y defienden los derechos individuales, políticos y sociales de los ciudadanos y que propician su libre asociación, la posibilidad de defenderse de la acción estratégica del poder y del mercado y la viabilidad de la intervención ciudadana en la operación misma del sistema (OLVERA, 1998: 7).

En contraste con estos aspectos positivos, para cumplir plenamente con su misión las hoy denominadas organizaciones de la sociedad civil (OSC) han tenido y tienen que enfrentar varias dificultades, entre ellas: el desmoronamiento progresivo de la cohesión social, la tendencia de la lógica de mercado a imponerse, la desconfianza de los poderes públicos y, al interior, los desafíos que presentan el cambio y democratización de la vida asociativa, que debe ser mejorada.

No obstante, es innegable que las OSC tienen un gran potencial para ser agentes colectivos de desarrollo social y político; además, están llamadas a jugar un papel económico cada vez más importante en la creación de empleos novedosos y como prestadoras de servicios.

En efecto, en virtud que muchas veces los voluntarios atienden necesidades de la sociedad no identificadas previamente, se ven compelidos a generar actividades creativas e innovadoras que, a su vez, originan nuevos perfiles laborales los cuales pueden ser considerados posteriormente por los poderes públicos y confiados a profesionistas remunerados, dentro o al margen de las estructuras oficiales.

Numerosas asociaciones ofrecen empleos tanto voluntarios como remunerados, resultando también, un lugar de encuentro entre el trabajo capitalista y no capitalista. Sin embargo, la naturaleza de los empleos difiere del sector privado, pues a menudo en las OSC hay un predominio del empleo femenino, de los empleos a tiempo parciales y de los empleos eventuales.

Las OSC cumplen asimismo una función trascendente como prestadoras de servicios. Frecuentemente son quienes detectan nuevas necesidades de la sociedad, antes que los poderes públicos, y toman la iniciativa de hacerles frente. Producen bienes y servicios, comúnmente con fuerte utilidad social, en diversos ámbitos como la educación, el turismo, el deporte, los servicios sanitarios y sociales, etc., cuando la intervención del poder público resulta insuficiente y no existe mayor interés de implicarse por parte de los integrantes del sector mercantil.

Lamentablemente, el aporte económico real de las OSC en cada país resulta difícil de cuantificar, pues la mayoría de las haciendas nacionales no cuentan con instrumentos de medición que permitan ponderar sus contribuciones. Lo que si resulta incuestionable es que la proliferación de este tipo de asociaciones ha permitido la metamorfosis de la idea de sociedad civil¹¹.

3. Sociedad Civil

Tras largas décadas en las que prácticamente había caído en desuso, la idea de sociedad civil aparece hoy como un concepto con inusitada presencia en la práctica y el pensamiento políticos.

En la actualidad, es casi imposible escuchar intervenciones sobre cuestiones públicas sin que se mencione varias veces la palabra sociedad civil. Figura como meta deseable tanto en las publicaciones del Banco Mundial como en las acusaciones del gobierno estadounidense contra el régimen de La Habana, aunque de igual manera puede apreciarse en los discursos de algunos líderes cubanos que mencionan la existencia de una “sociedad civil socialista”. Entre los adeptos del concepto se encuentra, por ejemplo, el Subcomandante Marcos, quien sin empacho invoca el término para reclamar el apoyo de todo México al movimiento zapatista. Resulta sorprendente entonces ver como voceros de posiciones políticas tan diversas, incluso opuestas, hacen uso y abuso del concepto de sociedad civil en sus respectivas alocuciones.

Lo anterior se explica en gran medida por lo que adelantábamos líneas atrás; y que Alberto Olvera describe con precisión: el creciente número y visibilidad pública de diversos tipos de asociaciones de ciudadanos que, haciendo uso de recursos simbólicos y materiales, capacidades organizacionales y afinidades emotivas y morales, actúan colectivamente a favor de alguna causa y persiguen algún interés material o simbólico, situándose por fuera del sistema

¹¹ Datos consignados en la página electrónica del Banco Mundial estiman que el número de OSC internacionales se habría incrementado de 6 000 en 1990 a 26 000 en 1999 (www.bancomundial.org).

político y sin seguir la lógica del mercado. Lo relevante de este fenómeno es su ubicuidad contemporánea, es decir, su generalización en la mayoría de los países occidentales, y la centralidad que ha adquirido en el imaginario colectivo como eje de utopías limitadas que promueven la profundización de la democracia o formas "realistas" de democracia participativa (1998: 1).

Ante tal evidencia resulta pertinente abordar, de manera breve, la larga y compleja historia de dicho concepto hasta nuestros días. La primera versión del concepto aparece en Aristóteles con el título de *politike koinonia*, sociedad/comunidad política. Es el término que los latinos posteriormente tradujeron como *societas civilis* (AGUILAR, 2006: 54). A fines del siglo XVIII y principios del XIX, reaparece en los textos de Locke, de Rousseau, de Hegel, de Marx, de Tocqueville y de Gramsci. Cada uno de ellos revela ciertas tendencias que dan lugar a determinadas tradiciones de carácter filosófico-político.

La tradición liberal, que se origina con John Locke, nos ofrece una perspectiva en la que la sociedad civil es identificada con el Estado y diferenciada del estado de naturaleza. Para el pensamiento lockeano la expresión sociedad civil describe un aspecto particular del orden político: las formas de asociación espontánea que están en clara oposición al Estado.

Frente a la tradición liberal se erige otra, la tradición ilustrada de corte universalista, que tiene su origen en Jean Jacques Rousseau y trastoca radicalmente el significado de los conceptos. En efecto, en Rousseau la sociedad civil no es aún una auténtica sociedad política, sino tan sólo una sociedad civilizada, es decir, un estadio anterior a la sociedad política. En un principio, Rousseau usó el término de Estado y Sociedad Civil de manera indistinta, como una misma realidad, pero posteriormente consolidó un desplazamiento de la noción respecto de la sociedad política.

En la tradición dialéctica, inaugurada por Hegel, hay una clara distinción entre Estado y sociedad civil, pero Hegel considera que el Estado es condición para la existencia de la sociedad civil. Sin el Estado (que entiende como Estado de

derecho) la sociedad civil no podría existir. Ella es la esfera social donde los hombres buscan satisfacer sus necesidades mediante el trabajo, regidos por un marco legal definido. De hecho, lo que describe Hegel es la Inglaterra de principios del Siglo XIX, donde la sociedad industrial se desarrolla gracias al libre mercado. Pero Hegel, siendo partidario de la competencia, considera que ésta podría conducir a los hombres, que buscan su interés particular de manera egoísta, a enfrentarse. Es necesario, por tanto, evitar que la competencia entre individuos conlleve, en una especie de regresión, a un estado de naturaleza donde el enfrentamiento generalizado sea la constante. Por lo tanto, engloba también bajo la denominación de sociedad civil a la administración de justicia y al ordenamiento administrativo y de las corporaciones.

Marx en cierto modo sigue a Hegel, pero a la inversa y por partida triple: otorga una prioridad a la sociedad civil de la cual, considera, la economía política ha sido columna vertebral a lo largo de la historia, pues, y en este sentido se aproxima a los liberales, cree que en la vida social todo depende de la economía. En un segundo momento, estima también que el derecho y la política no son necesarios para la sociedad civil y que el Estado moderno es externo a la sociedad civil, al grado que llega a considerarlo un parásito que la devora. Por último, y en lo que significa su distanciamiento definitivo con los liberales, considera que la sociedad civil moderna es el espacio de una guerra civil oculta que se transformará en guerra abierta con la Revolución. A la Sociedad Civil, condicionada por el Estado, penetrada por el derecho y la política, Marx contrapone una visión conflictiva: la sociedad civil es la infraestructura de la sociedad, puede funcionar sin la superestructura ideológica y política, lo cual sucederá al triunfo del proletariado.

Con el advenimiento del capitalismo entonces, lo civil resulta ser una dimensión de las relaciones de clase, tan es así que la expresión alemana *bürgerliche Gesellschaft* significa al mismo tiempo sociedad civil y sociedad burguesa (VILAS, 1993).¹²

¹² Citado en GONZALEZ BOMBAL, Inés y Mario M. ROITTER, “Ideas Sobre Sociedad Civil: Pasado y Presente”, Ponencia presentada en la *IV Conferencia Regional ISTR-LAC*, celebrada del 8 al 10 de octubre de 2003 en San José, Costa Rica, *passim*.

El renacimiento de la idea de sociedad civil en la actualidad, no obstante, se inspira en el pensamiento de Alexis de Tocqueville, cuyas reflexiones sobre el particular se enmarcan dentro de la tradición liberal y algunas de las cuales ya se han adelantado líneas atrás.

Tocqueville entiende a la sociedad civil como el campo de la pluralidad asociativa, emergente de la iniciativa privada y de la división social del trabajo, y como base generadora de democratización y revitalización de la sociedad. Sin embargo, el propio Tocqueville considera que dichas asociaciones pueden también generar tendencias conflictivas o facciosas hacia tales propósitos, por lo que el Estado debe limitar sus posibilidades de autorregulación. Esta intervención sólo puede ser aceptada, en su concepción, si está subordinada a la aprobación de los ciudadanos, quienes prestan así las bases sociales para el mantenimiento del interés público. Esas bases sociales, en su momento cierran un círculo virtuoso entre libertad e igualdad, ya que serían producto de una construcción social acerca de las ideas, hábitos, valores, y juicios que emanan de la propia sociedad (citado en GONZÁLEZ BOMBAL y ROITTER, 2003: 3).

Otros aportes que abonaron mucho al desarrollo de la noción contemporánea de sociedad civil provienen del interior de la tradición dialéctica, en el pensamiento de Antonio Gramsci, uno de los fundadores del partido comunista italiano. Gramsci aparece como un momento clave e innovador en la teoría marxista de la sociedad civil. No considera que Estado y sociedad civil se encuentren en oposición, al contrario piensa que se complementan para asegurar la dominación. El papel de la sociedad civil, según Gramsci, es limitado pero a la vez determinante en la conformación de una hegemonía política que articula Estado y sociedad civil.

El dominio de la sociedad civil para Gramsci se encuentra en la ideología, las organizaciones que le dan vida y los diversos canales de difusión, entre ellos el sistema escolar, los medios de comunicación, pero también los sindicatos y las

iglesias. Es decir, desde su concepción todas las organizaciones que no forman parte del gobierno son de la sociedad civil.

Esta doctrina es políticamente muy ambigua, pero ha adquirido muchos adeptos en virtud de que pone en primer plano los ámbitos de la cultura, la comunicación y la educación. En América Latina, la influencia de Gramsci entre fines de los años '60 y mediados de los '80, impactó en la difusión de una noción de sociedad civil como campo específico, con un sentido muy diferente con relación a los enfoques anteriores.

No obstante, a partir del análisis gramsciano, se introdujo un dualismo que llevó a pensar la sociedad civil bajo un doble signo: el de una distinción funcional que ponía énfasis en la producción de voluntades colectivas, por un lado; y una delimitación más empírica y “topográfica” de organizaciones, por otro. La concepción funcional derivó, a partir de los supuestos normativos de autores como Habermas, en un discurso autocelebratorio de la sociedad civil, entendida como fuente privilegiada de bienes sociales relacionados a la libertad, la solidaridad y la democracia (NUN y ABOY CARLÉS, 2002)¹³.

El concepto de sociedad civil conoció enseguida una nueva evolución con la crítica al totalitarismo soviético por parte de la izquierda laica polonesa, en particular con Adam Michnik. Eran los herederos del revisionismo que apareció en el transcurso de los años 1955-1956 y tuvo como principal representante a Leszek Kolakowski, quien creía en las tesis comunistas, pero al mismo tiempo reconocía que eran poco eficaces.

La crisis del revisionismo provocó dos acontecimientos: la publicación de *Main Currents of marxism* de Kolakowski, siendo ya profesor en Oxford, y de él mismo, un artículo publicado en Inglaterra en 1974: *El mito de la autoidentidad humana*, donde subraya como error del marxismo el ver en el socialismo la identidad de la sociedad civil.

¹³ Citado en GONZALEZ BOMBAL y ROITTER, *Op. Cit.*, *passim*.

Lo anterior fue aprovechado en los países de Europa del Este para utilizar el término sociedad civil como arma en contra del comunismo. Se hizo con el propósito de ganar un espacio de pensamiento y acción para individuos y/o grupos que se oponían y rechazaban el monopolio de poder de un Estado omnipotente y su partido único. Así, en el lento y difícil proceso de la conformación opositora al denominado socialismo real, la consigna de la sociedad civil jugó un papel clave.¹⁴

En América Latina, el concepto de sociedad civil se difundió cuando casi todos los países del subcontinente eran dictaduras militares. Es indudable que a pesar de todas las dimensiones complejas de este concepto que aquí se han expuesto, tuvo entonces un significado sencillo y concreto: lo civil era lo no-militar, todo lo opuesto a las arbitrariedades del régimen de las Fuerzas Armadas. Se trataba, entonces, de múltiples formas de organización y movilización popular, como síntesis de referentes socioeconómicos, laborales, étnicos, de género, que se articularon en oposición al orden establecido o a alguna de sus dimensiones. En esos años lo que se denominaba sociedad civil se parecía enormemente a lo que antes se llamaba *pueblo* (Vilas, 1993).¹⁵

Por otro lado, en 1992 Jean L. Cohen y Andrew Arato, seguidores de Habermas, publican *Civil Society and Political Theory*, obra donde se desarrolla extensamente la noción de sociedad civil que prevalece en buena parte de la literatura especializada hoy en día. Estos autores, sitúan a la sociedad civil al modo gramsciano, esto es, entre la economía y el Estado. Al respecto señalan: “Entendemos a la sociedad civil como una esfera de interacción social entre la economía y el Estado, compuesta ante todo de la esfera íntima (en especial la familia), la esfera de las asociaciones (en especial las asociaciones voluntarias), los movimientos sociales y las formas de comunicación pública.”¹⁶

Consecuentemente poseería los siguientes rasgos y componentes: "1) Pluralidad: familias, grupos informales y asociaciones voluntarias cuya

¹⁴ HAVEL, Václav, *La sociedad civil y sus nuevos enemigos*, El País, 21 de mayo de 2000.

¹⁵ Citado en GONZALEZ BOMBAL y ROITTER, *Op. Cit, passim*.

¹⁶ COHEN, Jean y Andrew ARATO. *Sociedad civil y teoría política*, México, FCE, 2000, p. 8.

diversidad y autonomía permite una pluralidad de formas de vida; 2) Publicidad: instituciones de la cultura y la comunicación; 3) Privacidad: un ámbito de autodesarrollo y elección individual; 4) Legalidad: estructuras de leyes generales y derechos fundamentales necesarios para demarcar la pluralidad, privacidad y publicidad de, al menos, el Estado y, tendencialmente, la economía”.¹⁷

A partir del trabajo de Cohen y Arato, así como de la recuperación de la idea en el discurso político de los años '90, ha proliferado una amplia variedad de usos sociológicos y normativos, al tiempo que ideológicos y políticos, del concepto de sociedad civil. Se configura así el moderno debate académico sobre esta noción, entre cuyos exponentes internacionales podemos mencionar a Víctor Pérez-Díaz, David Held, Michael Walzer, John Keane, Edgar Shils, Salvador Giner, Philip D. Oxborn; y entre los mexicanos a Alberto Olvera, Ernesto Isunza o Felipe Hevia, por ejemplo. Todos ellos comparten fundamentos e ideas que les son comunes, pero al mismo tiempo sostienen diferencias y han construido aparatos conceptuales distintos que hacen que hoy en día, como sucede con otras nociones fundamentales de las Ciencias Sociales, el de sociedad civil siga siendo un concepto ambiguo y en constante evolución.

De hecho, en la actualidad asistimos a un nuevo desplazamiento que tiende a llevar a la sociedad civil hacia un lugar visible y seguro, ahora presentada como equivalente de un conglomerado compuesto por el mundo asociativo y de acción voluntaria. Es decir, el Tercer Sector, para unos, o “las organizaciones de la sociedad civil”, para otros (GONZÁLEZ y ROITTER, 2003: 5).

¹⁷ *Ibid.*, p. 346.

4. Tercer Sector

La expresión “tercer sector” para referirse a la sociedad civil se basa en la consideración de que ésta no es ni parte del Estado, ni del mercado. Tal distinción, sin embargo, no se inscribe dentro de la línea de conflicto, ni mucho menos implica la existencia de campos absolutamente diferenciados, sino que resulta ser una separación analítica de funciones.

Acuñado básicamente dentro del mundo académico estadounidense, el término “tercer sector” viene a añadir nueva materia al debate imperante en torno a la idea moderna de sociedad civil, pues desplaza el eje de la explicación de los actores a las funciones, dejando por completo de lado el problema del origen y naturaleza de las distintas formas de asociación contenidas en el concepto de sociedad civil. Ello desdibuja del mapa analítico el estudio de las formas de la relación entre las asociaciones contenidas en el “tercer sector”, el Estado y el mercado, así como de sus potenciales de transformación de la vida pública (OLVERA, 1998: 4).

Por lo general, en el Tercer Sector se consideran las organizaciones privadas que, en virtud de sus reglas constitutivas, no pueden distribuir sus beneficios a las personas que las controlan, teniendo que destinarse dichos beneficios ya sea a la realización de los objetivos de la organización o a la ayuda de personas que no ejerzan ningún control sobre la misma.

El enfoque más divulgado en este sentido es el proyecto desarrollado por la Universidad estadounidense Johns Hopkins¹⁸, el cual establece cinco requisitos básicos para considerar a una institución como parte integrante del Tercer Sector:

¹⁸ SALAMON, Lester (coord), *La sociedad civil global. Proyecto de estudio comparativo del sector no lucrativo de la Universidad Johns Hopkins*, Madrid, Fundación BBVA, 2001, *passim*.

- *Organización formal*: la entidad ha de estar estructurada con objetivos claramente establecidos, identificándose de su masa social y, normalmente, con un estatuto legal específico.
- *Privada*: institucionalmente separada del Sector público, sin que éste pueda nombrar a sus administradores ni establecer su política general, aunque puede tener apoyo financiero público.
- *No lucrativa*: lo que significa que no puede repartir beneficios a las personas que controlan la entidad. Si se obtienen beneficios se destinan al desarrollo de sus fines o se reinvierten.
- *Autogobierno de la propia entidad*: disponiendo ésta de una regulación propia de sus órganos de gobierno que no pueden estar sometidos a otras entidades, ni públicas ni privadas.
- *Participación voluntaria en el desarrollo de sus actividades*: lo que supone que la entidad utiliza trabajo no remunerado, o donaciones altruistas, sin perjuicio de que también se contraten en el mercado factores productivos remunerados.

Esta última visión del asociacionismo, más económica que social, ha ido ganando terreno en virtud de que a últimas fechas se ha despertado un cierto interés en los ámbitos institucional y político por el denominado “tercer sector”, como alternativa a las empresas públicas y a las empresas privadas convencionales, y porque engloba organizaciones que desarrollan funciones y servicios sociales, financiadas por los entes públicos.

Sin embargo, un importante sector académico, especialmente en Latinoamérica, considera que el término de Tercer Sector no alcanza a reflejar de lleno lo que significan en su totalidad la variedad de movimientos sociales y políticos, así como la cantidad de actividades tanto formales como informales que se efectúan dentro de las organizaciones sociales a lo largo del continente.

Prefieren, en cambio, el término de sociedad civil, pues suponen que comprende de mejor manera el fenómeno de participación y solidaridad que se ha observado en las últimas dos décadas a nivel mundial (BUTCHER, 2005: 1).

Lo que resulta innegable, independientemente de la denominación que se le atribuya, es que este tipo de organizaciones se han convertido en una fuerza social, política y económica en todo el mundo.

La participación de las organizaciones de la sociedad civil en las Conferencias de Naciones Unidas, o la influencia internacional que tienen algunas de ellas como Greenpeace, Friends of the Earth, Amnistía Internacional, son sólo algunos testimonios fehacientes de dicha emergencia que se ha extendido, con sus matices, a lo largo del planeta.

En el ámbito político, en los países de Europa del Este la sociedad civil conoció una fuerte expansión a finales de los años '80, cuando los grupos disidentes se opusieron al régimen comunista. En ciertos países de Latinoamérica y Asia la sociedad civil se desarrolló en oposición a las dictaduras, adoptando diferentes formas. En Estados Unidos, su historia y estructura política han permitido la proliferación de dos tipos de organizaciones: aquellas cuyo objetivo es acudir en ayuda de la población y las que sirven a los intereses de sus miembros. En África, además de la sociedad civil tradicional constituida sobre la base de las comunidades, la familia extensa y las etnias, numerosas ONG internacionales y locales se instalaron o fueron creadas para responder a las situaciones de urgencia y a las necesidades de desarrollo. Las organizaciones no gubernamentales locales constituyen actualmente un denso conglomerado y uno de los principales canales de distribución del financiamiento proveniente de los países desarrollados. En los países árabes, por último, la sociedad civil está fuertemente inspirada por los principios religiosos. En 1990, las asociaciones islámicas en Egipto representaban un tercio de las asociaciones del país y las asociaciones cristianas un 9%.

En materia económica, y a pesar de las dificultades técnicas que existen para determinar el impacto mundial de las organizaciones de la sociedad civil en su

conjunto, el Proyecto Comparativo del Sector Sin Fines de Lucro realizado por la Universidad Johns Hopkins en 35 países del mundo, nos ayuda a tener una idea al respecto: 1) si formara una economía nacional independiente, sería la octava economía del mundo, por delante de Brasil, Rusia, Canadá, España y México; 2) Financian sus actividades con cuotas e ingresos comerciales (50 %), venta de servicios al sector público (40 %), donaciones (8.0 %), aporte de filántropos (1.1 %), otros (0.9 %); 3) Dos terceras partes del empleo del sector se encuentra en áreas sociales tradicionales, como salud y educación; 4) En el período 1990-95, generó empleo en una media de 4.0 % anual que representó el doble del empleo engendrado por países de Europa Occidental, 5) El gasto sin fines de lucro en los países analizados promedia 4.6 % del producto nacional bruto (PNB) (SALAMON *et. al.*, 2001).

Para concluir, y por si el aporte político y económico de las organizaciones de la sociedad civil no fuera suficiente para demostrar su creciente importancia a nivel mundial, en una encuesta sobre valores, levantada en 80 países por la Universidad de Michigan, Estados Unidos, en el año 2000, las ONG ocuparon los primeros lugares en el grado de confianza que otorga el público a las instituciones.¹⁹

Ello no es más que reflejo de la realidad del siglo XXI, que ante la dimensión y complejidad de los problemas que enfrentan las sociedades, nos demanda de la participación de la ciudadanía organizada, para enfrentarlos y poderlos resolver. Ya no son atribución sólo de la empresa privada o del poder público sino de los tres actores: Estado, mercado y sociedad civil organizada.

¹⁹ INGLEHART, Ronald *et. al.* *Human Beliefs and Values*, México, Siglo XXI Editores, 2004, *passim*.

B. De las ideas a los hechos: La sociedad civil en México

1. La Historia

La existencia de organizaciones de la sociedad no es un fenómeno nuevo en México, aunque a lo largo de la historia la acción colectiva ha estado determinada por diversos paradigmas:

Por ejemplo, durante la Colonia surgieron las primeras organizaciones de beneficencia fundadas en su mayoría por instituciones de la Iglesia católica, en particular las órdenes y congregaciones religiosas, pero otras también a cargo de los obispados y curatos. Un sector minoritario de las mismas se establecieron con el apoyo de diverso tipo de asociaciones, en particular las cofradías, y también de filántropos a título personal.

Más tarde, el convulsionado Siglo XIX no permitió un mayor desarrollo de este tipo de organizaciones. Por el contrario, a partir de la independencia en 1821 ocurrieron transformaciones que afectaron la situación de los sectores formal e institucional de ayuda social que existían al amparo de la Iglesia. Las prioridades del país y de su gente eran otras. La tarea central era conseguir la gobernabilidad y construir una nueva identidad, la propia de una nación independiente.

A mitad del Siglo, con las Leyes de Reforma, cambiaron los términos de la relación entre el Estado y la Iglesia. El primero se hizo cargo de proveer los servicios sociales y la segunda, al sentirse desplazada, decidió dejar de prestar servicios que antes sólo estaban a su cargo.

Sería hasta las últimas décadas de ese siglo, bajo los impulsos de los gobiernos liberales, cuando se empezaron a reconstruir algunas de las

instituciones de ayuda social, pero ya dentro de un esquema moderno de beneficencia pública.

Con el triunfo de la Revolución Mexicana, se instauró una modalidad particular del Estado benefactor. Éste asumió, con la fuerza que no tuvo antes ningún gobierno, la prestación de los servicios sociales. La relación del Estado con los ciudadanos y sus organizaciones se estableció entonces a partir de una lógica corporativa y clientelar.

Desde esta perspectiva, cualquier instancia organizada de la sociedad que no estuviera bajo el control del gobierno y/o del partido de Estado se consideraba una amenaza potencial y se sofocaba, tradicionalmente, con su incorporación, según el caso, a alguna de las centrales obreras, campesinas, militares o populares con que contaba el partido del gobierno. A esta lógica escaparon las organizaciones filantrópicas y de asistencia bajo la influencia eclesiástica, que poco a poco se adaptaron a las exigencias y reglas del contexto posrevolucionario laico que se fue institucionalizando conforme lo exigieron las condiciones de la acelerada industrialización nacional.

Dicho de otra manera, los esfuerzos organizativos que se generaron a partir de entonces sólo fueron posibles dentro de la esfera estatal, bajo la tutela del partido de Estado, o a la sombra de la Iglesia.

La situación antes descrita prevaleció prácticamente sin alteraciones hasta finales de la década de los '60, cuando las condiciones económicas y sociodemográficas del país (un consistente crecimiento, una configuración más urbana, así como la expansión de la educación) propiciaron el despertar de jóvenes inquietos, vibrantes, que demandaban espacios de expresión y participación en la vida política mexicana.

Ello trajo consigo innovaciones en la forma de ejercer las acciones solidarias. Para algunos el camino fue unirse a la protesta y las actividades subversivas, que comenzaron a propagarse en el territorio nacional ante la cerrazón gubernamental por abrir espacios de participación; para otros, fue adherirse a

los grupos para la acción y el desarrollo comunitarios que, bajo el auspicio de la Iglesia, se habían empezado a formar desde el comienzo de la década, motivados por el interés de cambiar la situación de las poblaciones más desfavorecidas.

Al inicio de la década de los '70, y a la luz de la crisis de legitimidad que enfrentaba el régimen a consecuencia de la represión gubernamental de estudiantes en 1968 y 1971, algunos segmentos del sector empresarial del país comenzaron a instituirse como interlocutores independientes o semi-independientes ante el gobierno, y con ello lograron espacios de acción diferente de los anteriores. A mediados de la década, la evolución favorable de la economía sufrió un estancamiento y devino la crisis de endeudamiento y la devaluación de 1976. Ello perjudicó de manera notable a los trabajadores industriales y en consecuencia se gestaron movimientos en búsqueda de la autonomía sindical. Por las mismas fechas, una fractura en la histórica relación del gobierno con los grandes empresarios por la expropiación de importantes fincas agrícolas en los Valles del Mayo y el Yaqui, en Sonora, desembocó en la creación del Consejo Coordinador Empresarial.

El inicio del sexenio de José López Portillo despertó la ilusión del ingreso a una nueva era donde los problemas económicos quedaban superados y el reto era la administración de los abundantes recursos provenientes de la venta de petróleo. Además, se impulsó una reforma electoral (1977) que permitió otorgar algunos espacios en el Congreso a los débiles partidos de oposición que siempre estuvieron en desventaja frente al hegemónico PRI; y el gobierno modificó sus relaciones corporativo-clientelares al sustituir al campesinado por el movimiento obrero como centro de apoyo.

En el ámbito de la sociedad civil surgió el Movimiento Urbano Popular (MUP), así como una serie de nuevos actores como el movimiento por los derechos de las mujeres y de las comunidades lésbica y homosexual.

La segunda mitad del sexenio López-portillista se recuerda por un contexto económico cada vez más adverso, una corrupción sin precedentes en el país,

el agotamiento del modelo de *Desarrollo Estabilizador* y fuertes indicios de crisis económica que finalmente hicieron eclosión en 1982.

Por tal razón, el nuevo gobierno de Miguel de la Madrid inició un drástico proceso de adelgazamiento del gasto, que implicó fuertes recortes en los rubros dedicados al gasto social. Comenzó también un resquebrajamiento del sistema corporativo del gobierno, tradicional desde los años '30. Numerosas organizaciones empezaron a carecer de apoyo y se inició así un proceso con mayor presencia de organizaciones de diverso tipo, que actuarían de una manera más autónoma frente a la Iglesia y, sobre todo, ante el gobierno (VERDUZCO, 2001: 38). A partir de esa etapa el crecimiento de las organizaciones de la sociedad civil ha seguido siempre en ascenso, y al mismo tiempo en constante cambio.

En ocasión de los terremotos que en septiembre de 1985 causaron numerosas víctimas y el derrumbe de gran cantidad de edificios en la Ciudad de México y algunos estados de la República, se produjo una fuerte reacción de la sociedad civil. Se movilizaron y organizaron espontáneamente grandes grupos de ciudadanos en auxilio de los perjudicados, cuya acción rebasó en mucho a las realizadas por las autoridades, desembocando en la formación de distintas agrupaciones de apoyo mutuo entre la población y la conciencia de ésta de su capacidad de actuar en forma independiente (BROM, 1998: 343). Así presenciamos la proliferación de organizaciones de ayuda a damnificados; aquellas destinadas a cuidar a niños huérfanos y personas dañadas a consecuencia del sismo; se formaron comités pro-vivienda y de reconstrucción, de asistencia social a grupos vulnerables, entre otros. Fue un despertar de la sociedad civil mexicana en momentos políticos, económicos y cotidianos realmente dramáticos.

La sociedad civil organizada que emergió de los sismos de 1985 transitaría en dos vertientes: la corriente democratizadora y la enfocada al desarrollo y bienestar. La primera, se encargaría de promover medidas que aseguraran la limpieza de los comicios o de vigilar la actuación de las autoridades; mientras que la segunda trabajaría a favor de una sociedad más justa y equitativa

involucrándose en acciones de promoción y asistenciales, así como en la defensa de minorías sociales, grupos discriminados o propugnando por los derechos humanos en general.

Al final de la década de los ochenta, la intensificación de la competencia electoral y la llegada al gobierno, en los niveles municipal y estatal, de los partidos de oposición, abrió nuevos espacios de acción a la corriente que participaba en la arena política; mientras que la profundización de las desigualdades económicas se convertían en terreno fértil para el florecimiento de aquellas OSC preocupadas por la justicia social.

Arribamos así a la década de los '90, la de la mundialización, de la acentuación del dinamismo de la economía internacional, de la expansión de las economías a escala, de la nueva división internacional del trabajo, de los acuerdos comerciales, de los procesos de integración regional, entre otros calificativos.

Al igual que el mundo, México experimentó cambios: la renegociación de la deuda externa permitió un respiro en la economía nacional, la ola de reformas encaminadas a conformar una economía de mercado (privatizaciones, topes salariales, control de la inflación, control del gasto, decremento en las tasas arancelarias, entre otros.) empezaron a consolidarse y a tener sus primeros efectos; en un nuevo intento por conseguir el tan anhelado despegue económico, nos propusimos como receptores de inversión extranjera (para mala fortuna la que arribó fue especulativa en su mayoría); y el participar más activamente en la dinámica financiera internacional nos llevó a hacernos acreedores de la calificación de "economía emergente", y obtener los "beneficios" que ello representaba, como el ingreso a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Lo anterior, aunado a la firma del Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá, despertó las perspectivas de modernización y crecimiento, más publicitarias que reales, permitiendo la configuración de un panorama de bonanza que otorgó al gobierno de Carlos Salinas de Gortari la simpatía de amplios sectores de la población.

Ello se tradujo en un escenario desconcertante y hasta cierto punto adverso para la mayoría de las organizaciones de la sociedad civil que pugnaban por un cambio. El aumento de la confianza de la población en el gobierno permitió que a través del emblemático Programa Nacional de Solidaridad (PRONASOL) se constituyeran más de 100 mil comités ciudadanos, bajo la tutela del poder público, cancelando prácticamente los espacios de actuación, en el terreno del desarrollo, a la sociedad civil organizada e independiente.

Las OSC que actuaban en la vida política del país, no obstante, obtuvieron uno de sus logros más trascendentes: la creación de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos. Sin duda, este acontecimiento fue celebrado por diversas OSC promotoras de los derechos humanos como la culminación de una larga lucha, pero al mismo tiempo significó el punto de partida para la posterior creación de una serie de instituciones con carácter ciudadano.

En este período, también, se comenzaron a dar los primeros pasos para que el sector no lucrativo o asistencial mexicano adquiriera forma legal, ya sea bajo la figura de asociación civil o de institución de asistencia privada.²⁰

El cuadro optimista generado por el gobierno salinista, detenido con alfileres mediáticos, sólo resistió hasta principios de 1994 cuando los sueños populares de ingreso a la modernidad y al pleno desarrollo comenzaron a desmoronarse con el levantamiento armado en las montañas de Chiapas y los asesinatos del candidato presidencial del PRI, Luis Donaldo Colosio, así como de un alto funcionario del mismo partido, José Francisco Ruiz Massieu.

El primero de estos acontecimientos representó una generosa plataforma para la sociedad civil organizada de México, pues en ocasión del alzamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) varios grupos se movilizaron en contra de una salida militar a la rebelión y jugaron un papel importantísimo

²⁰ LORIA, Cecilia, “La nueva relación entre Gobierno y organizaciones de la sociedad civil en un marco de corresponsabilidad social”, Ponencia presentada en el Foro *Hacia la corresponsabilidad. Encuentro sociedad civil-gobierno federal*, realizado del 18 al 20 de julio de 2005 en la Ciudad de México.

en las conversaciones de paz que se realizaron entre el grupo rebelde y el gobierno de la República. Por su parte, el asesinato de dos distinguidos miembros del partido del gobierno reveló la descomposición interna del PRI y cimbró los pilares que sostenían al régimen.

Diciembre de 1994 marca un nuevo cisma en el país, esta vez de tipo económico, por la salida de los capitales especulativos y la gran crisis económica que a partir de entonces enfrentó el recién entronizado gobierno de Ernesto Zedillo.

Una vez más, la desesperanza, desconfianza y frustración reinaron en medio del caos económico, social y político. Las clases medias fueron las más golpeadas y se hizo necesario que los individuos se organizaran para enfrentar las nuevas circunstancias adversas.

Así, en el campo de la sociedad civil aparecieron nuevos actores políticos reivindicando su derecho a una vida digna y no se conformaron sólo con ello, sino que además, demandaron el reconocimiento como interlocutores válidos en la definición del rumbo de la nación ²¹.

Por parte del gobierno, era necesario amortiguar los efectos de la crisis y canalizar el descontento social que amenazaba con desestabilizar aún más al país. Al igual que en los ochenta, se recurrió al otorgamiento de mayores espacios de participación, pero ahora directamente a los ciudadanos. La reforma electoral de 1996 trajo consigo la ciudadanización del Instituto Federal Electoral organismo encargado del proceso de elecciones federales y con ello cambiaron los términos de la disputa electoral en México.

Fue un logro sin precedentes de la sociedad civil. Por primera vez era posible concebir procesos electorales con transparencia. Esto, desde luego, tuvo sus efectos inmediatos: la pérdida de la mayoría priísta en la Cámara de Diputados en las elecciones intermedias de 1997; el fortalecimiento de los movimientos

²¹ *Loc, Cit.*

sociales pro-democráticos en el país y, finalmente, el cambio de partido en el Gobierno Federal en el año 2000.

Con la alternancia en el gobierno y el inicio de un nuevo siglo, nuevas visiones, motivaciones y temas acapararon la atención de la sociedad civil. Una nueva relación entre el Estado y la sociedad civil empezó a tomar carta de naturalización en nuestro país. La importancia creciente de las organizaciones de la sociedad civil obligó a que los sectores más avanzados del gobierno atendieran la necesidad de tomarlas en cuenta y dar seguimiento a sus actividades.

Además, durante el gobierno de Vicente Fox se promulgaron leyes de indiscutible valor para el derecho de las organizaciones no lucrativas, entre ellas la Ley Federal de Fomento a las Actividades realizadas por Organizaciones de la Sociedad Civil, la de Transparencia y Acceso a la Información Pública y la de Desarrollo Social. La sociedad civil obtuvo una mejor base legal para su funcionamiento y desarrollo, sin que ello signifique que todo ha sido satisfactoriamente agotado. Asimismo, se crearon consejos ciudadanos en la mayor parte de las secretarías del Gobierno Federal y el nombramiento de funcionarios responsables de la relación con las OSC. Finalmente, se destinaron fondos federales para apoyar las actividades de las organizaciones y se hizo un esfuerzo permanente por hacer transparente y con reglas claras el otorgamiento de los diferentes fondos disponibles.

Esta breve reseña nos deja ver el cambio permanente de las organizaciones de la sociedad civil en México. En las últimas cuatro décadas, sobre todo, se han vivido transformaciones muy importantes que revelan su vitalidad, su posibilidad de adaptación y, también –y esto es lo más significativo- su capacidad para responder a los retos que les ha planteado la realidad, igualmente cambiante, de la sociedad mexicana.

Las organizaciones son ahora un actor social de primer orden, y cada vez tienen un mayor peso específico en la construcción de nuevas prácticas ciudadanas y en las formas de abordaje de la problemática social y política del

país. Su actuación ha sido determinante en los avances que se han obtenido, por ejemplo, en materia de equidad y transparencia electoral, en la promoción y garantía que se ha dado a los derechos civiles y políticos, así como en la atención a niñas y niños, personas con alguna discapacidad, adultos mayores, mujeres víctimas de violencia, enfermos crónicos, entre otros.

2. La Situación Actual

En el apartado precedente vimos como los últimos años en México han estado marcados por una creciente participación de los ciudadanos en el ámbito de la sociedad civil organizada.

Gracias a ello, hoy en día se calcula que existen en todo el país unas 20 mil organizaciones de la sociedad civil que asumen el compromiso de procurar una sociedad más generosa, participativa, eficaz y justa. Estas organizaciones actúan en ámbitos diversos como la lucha por el respeto a los derechos humanos; a favor del medio ambiente; en la ayuda a los discapacitados, generando alternativas de empleo y/o vigilando la transparencia en la acción del gobierno, sólo por mencionar algunos.

Dentro de este diverso y heterogéneo panorama destacan aquéllas que pertenecen al sector solidario, asistencial, filantrópico o también denominado Tercer Sector.

De acuerdo con una reciente investigación publicada en México, que recupera datos del Directorio de Instituciones Filantrópicas del Centro Mexicano para la Filantropía A.C. (CEMEFI), existen 8,451 organizaciones identificadas como privadas, no lucrativas y de servicios a terceros distribuidas de la siguiente manera²²:

²² GARCÍA, Sergio et. al., *Definición de una Agenda Fiscal para el desarrollo de las organizaciones de la sociedad civil en México*, Mc Editores, México, enero de 2007, p. 107.

Cuadro 1²³

Entidad Federativa	Número de organizaciones registradas por CEMEFI		Porcentaje respecto del total nacional	OSC con CLUNI*	
	2003	2005		2006	Porcentaje respecto del número de organizaciones de CEMEFI (2005)
Aguascalientes	101	97	1.15	43	44.33
Baja California	313	322	3.81	153	47.52
Baja California Sur	52	56	0.66	26	46.43
Campeche	115	104	1.23	40	38.46
Coahuila	417	447	5.29	168	37.58
Colima	54	56	0.66	40	71.43
Chiapas	164	168	1.99	123	73.21
Chihuahua	259	265	3.14	133	50.19
Distrito Federal	2084	2,578	30.51	1,017	39.45
Durango	55	65	0.77	86	132.31
Guanajuato	255	299	3.54	75	25.08
Guerrero	66	71	0.84	52	73.24
Hidalgo	77	82	0.97	52	63.41
Jalisco	542	661	7.82	101	15.28
México	328	432	5.11	116	26.85
Michoacán	198	207	2.45	162	78.26
Morelos	171	174	2.06	62	35.63
Nayarit	21	20	0.24	25	125.00
Nuevo León	558	553	6.54	106	19.17
Oaxaca	311	346	4.09	209	60.40
Puebla	166	186	2.20	116	62.37
Querétaro	153	166	1.96	85	51.20
Quintana Roo	91	97	1.15	49	50.52
San Luís Potosí	118	117	1.38	72	61.54
Sinaloa	93	102	1.21	63	61.76
Sonora	155	159	1.88	46	28.93
Tabasco	47	50	0.59	16	32.00
Tamaulipas	104	110	1.30	43	39.09
Tlaxcala	24	28	0.33	85	303.57

²³ *Ibid*, pp. 35-36.

Entidad Federativa	Número de organizaciones registradas por CEMEFI		Porcentaje respecto del total nacional	OSC con CLUNI*	
				2006	Porcentaje respecto del número de organizaciones de CEMEFI (2005)
Veracruz	216	215	2.54	140	65.12
Yucatán	183	186	2.20	61	32.80
Zacatecas	32	32	0.38	29	90.63
TOTAL	7,523	8,451	100%	3,594	42.52

*CLUNI: Clave Única de Inscripción al Registro Federal de las Organizaciones de la Sociedad Civil

- Estados con más número de OSC
- Estados con menor número de OSC
- Estados con más número de OSC con CLUNI
- Estados con menor número de OSC con CLUNI

Una primera lectura del cuadro anterior, que también incluye información del Instituto para el Desarrollo Social (*INDESOL*), organismo desconcentrado del gobierno federal encargado de las relaciones oficiales con las OSC, nos revela que hay 3,594 organizaciones que cuentan con Clave Única de Inscripción al Registro Federal de las Organizaciones de la Sociedad Civil (*CLUNI*), requisito establecido en la Ley Federal de Fomento a las Actividades realizadas por Organizaciones de la Sociedad Civil (*LFFAROSC*) para recibir fondos federales que les permitan realizar proyectos. Si comparamos dicha cifra con el total de organismos considerado por el *CEMEFI*, podría afirmarse que 42.52% del Tercer Sector mexicano tiene ya su inscripción en el padrón gubernamental.

Con más detenimiento, podemos apreciar un ligero incremento en el número de organizaciones del sector solidario en el país durante los últimos años, aunque la historia en Aguascalientes, Campeche, Nayarit, San Luís Potosí y Veracruz se haya escrito a la inversa. Mientras que en Zacatecas, la situación se ha mantenido sin cambios.

Asimismo, resulta evidente que las OSC no se encuentran distribuidas proporcionalmente a lo largo del territorio nacional, ni mucho menos de acuerdo con las necesidades sociales, ambientales y económicas. Hay una alta concentración en los estados donde se ubican las tres principales ciudades del país: Distrito Federal (Ciudad de México), Jalisco (Guadalajara) y Nuevo León (Monterrey), que junto con Coahuila y el Estado de México, acaparan poco más del 55 % del total de OSC existentes en el país.

Paradójicamente, dicha supremacía no corresponde en todos los casos cuando se desplaza el análisis y se considera los estados con mayor número de organizaciones que tienen registro federal (CLUNI). En este rubro, si bien dentro de los cinco principales repiten el Distrito Federal y Coahuila, sólo el primero conserva su sitio, lo cual sin duda es producto de la excesiva centralización que ha prevalecido en nuestro país desde mucho tiempo atrás.

Por lo que respecta a Coahuila, asciende un puesto con relación a la clasificación que se basa en el directorio del *CEMEFI*, e ingresan al grupo, Oaxaca en el segundo, Michoacán en el cuarto y Veracruz en el quinto sitio.

En el extremo contrario, es decir, si nos ocupamos de los estados con menos OSC con registro federal, encontramos la siguiente penta clasificación en orden ascendente desde el último sitio: Tabasco, Nayarit, Baja California Sur, Zacatecas y Campeche.

Si ampliamos el espectro analítico al total de OSC considerado por *CEMEFI*, los cinco estados con menor número son: Nayarit, Tlaxcala, Zacatecas, Baja California Sur y Colima.

Otro dato interesante que descubrimos al estudiar el cuadro anterior es la falta de homogeneidad en los datos proporcionados por *INDESOL* y por *CEMEFI*. Al revisar el comparativo que se hace entre el porcentaje de las OSC con *CLUNI* y el total de las consideradas en el directorio del *CEMEFI*, encontramos datos anacrónicos como en el caso de Tlaxcala, donde el porcentaje resultó del

303.57%, en virtud que el directorio del *CEMEFI* registra la existencia de 28 OSC e INDESOL da cuenta de 85 con *CLUNI*.

Dichas variaciones reflejan la falta de coordinación entre las entidades gubernamentales y las organizaciones del Tercer Sector. Una consecuencia de esta situación es la ausencia de datos sistemáticos sobre el sector y, por ende, la dificultad para su análisis, crucial para la formulación de políticas públicas.

Teniendo en cuenta estas limitaciones, ahora nos referiremos a las áreas de acción en las que se enfoca el trabajo de las OSC mexicanas. Por principio de cuentas se nos advierte de “un problema de clasificación en las áreas de influencia que cubren. Parte del problema se ubica en que la perspectiva o enfoque del trabajo se toma como área de acción y como actividad exclusiva, y además se obvia que el modelo de intervención de la mayoría es polivalente, porque trabajan con comunidades desarrollando diversas actividades coordinadamente” (GARCÍA, 2007: 39).

Como consecuencia de esta situación, no resulta asombroso que de las ocho clasificaciones que el *CEMEFI* distingue como áreas de acción -arte y cultura, bienestar, ciencia, derechos humanos, desarrollo, ecología, educación y salud- sea la de bienestar la que concentre el mayor número de organizaciones (31% del total), siguiéndole las de salud (18%), educación (17%), desarrollo (11%), ecología (9%), derechos humanos (7%), arte y cultura (5%), y hasta el último sitio ciencia (2%) (GARCÍA, 2007: 40).

Por otro lado, para cumplir con sus actividades las OSC en México tienen diversas fuentes de ingresos y reciben fondos particularmente del gobierno, de las empresas, de sus propias fundaciones, de ciertas fundaciones internacionales, de empresarios filantrópicos, pero principalmente de los honorarios que cobran por la prestación de sus servicios.

Un estudio comparativo que realizó en 35 países el Centro de Estudios de la Sociedad Civil de la Universidad Johns Hopkins, con la colaboración en México

del *CEMEFI*, muestra con más claridad la procedencia del financiamiento de las OSC en nuestro país²⁴:

- \$ Cuotas: 85.2% del financiamiento total proviene de este rubro. Como consecuencia, nuestro país ocupa el segundo lugar de los integrantes del estudio en cuanto a dependencia financiera de la prestación de servicios se refiere.
- \$ Gobierno: Se ubica como la segunda fuente de financiamiento de las OSC más socorrida en nuestro país, pero solamente representa el 8.5% del total. En razón de ello, México ocupa el lugar 30 en el estudio internacional aludido.
- \$ Filantropía: Constituye el tercer canal de ingresos para las OSC, aunque el porcentaje de 6.3% sea la mitad de la media de los países participantes en la muestra y las donaciones privadas sólo signifiquen el 0.04% del PIB nacional. Por ello, nos ubicamos en el último sitio de la tabla comparativa mundial y revela que aunque sí hay algunos empresarios que se interesan en el desarrollo del país y en apoyar el crecimiento del sector, falta mucho por hacer para motivar una cultura de “donaciones formales” en México.

A pesar de la fuente de ingresos tan dispareja, el aprovechamiento de los recursos se ha traducido en beneficios económicos, políticos y sociales importantes para los mexicanos. En el entendido que en nuestro país no existe información que nos permita cuantificar la importancia y contribución real de las OSC a la vida nacional, a continuación enumeramos algunas aportaciones que permiten inferir la trascendencia del sector hoy día:

- ✚ Atienden casas hogar y albergues que dan cobijo a cerca de 200 mil personas;
- ✚ Apoyan anualmente la realización de 40 mil estudios para la detección de cáncer de mama;

²⁴ GARCIA, Sergio, *Op. Cit.*, p. 40.

- ✚ Dan cauce al deseo de apoyar de más de un millón de voluntarios;
- ✚ Llevan a cabo diversos programas de organización comunitaria, de fortalecimiento de capacidades y servicios de protección, en el 33 % de los municipios de muy alta marginación del país;
- ✚ Operan en más del 80% del total de los refugios que existen para mujeres y familias víctimas de violencia intrafamiliar en el país;
- ✚ Brindan apoyo psicológico, de salud, de tratamiento de adicciones y de asistencia educativa a más de 3 mil niños en situación de calle en la Ciudad de México;
- ✚ Proporcionan atención y prevención a 57 mil víctimas de adicciones;
- ✚ Apoyan a 16 mil personas en pobreza y con algún tipo de discapacidad, para mejorar su situación;
- ✚ Prestan atención médica sin costo a nueve mil quinientas personas;
- ✚ Proveen asistencia médica a cerca de 40 mil personas con VIH-SIDA y capacitación para su prevención a personas en situación de riesgo.²⁵

Además de este breve recuento de aportes tangibles de las OSC, existe una serie de contribuciones que no son cuantificables, pero no por ello menos importantes, como por ejemplo:

- ✚ Fomentan la solidaridad y la responsabilidad social, en especial a favor de la población damnificada en desastres naturales, al recolectar ayuda y alimentos, en la reconstrucción de viviendas y la instalación de albergues;

²⁵ Cifras del INDESOL a julio de 2005 citadas en VAZQUEZ MOTA, Josefina, *Discurso pronunciado en la Ceremonia de Inauguración del Foro Hacia la corresponsabilidad. Encuentro sociedad civil-gobierno federal*, realizado del 18 al 20 de julio de 2005 en la Ciudad de México.

- ✚ Animar la denuncia ciudadana. Sin el activismo de las OSC, por ejemplo, no se habría conocido la magnitud y gravedad de los feminicidios en Ciudad Juárez y en otras zonas del país;
- ✚ Despliegan un amplio poder social para las causas por las que fueron constituidas. En este esfuerzo, han librado cientos de batallas defendiendo la libertad, la dignidad, el medio ambiente, el respeto a las elecciones, el ejercicio de los derechos sociales y ciudadanos; o a favor de mejores condiciones de salud, educación y vivienda, sólo por mencionar algunas.
- ✚ Pueden realizar, y llevan a cabo, acciones reivindicativas, propositivas, de protesta, de apoyo, de vigilancia, de reflexión y de análisis.
- ✚ Se involucran, y cada vez más, en el diseño, ejecución, monitoreo y evaluación de programas gubernamentales.
- ✚ Contribuyen a los cambios en las estructuras de poder. La apertura democrática en el país resulta impensable sin la acción decidida de muchas organizaciones de la sociedad civil.
- ✚ Coadyuvan en la lucha contra la corrupción, la impunidad y por la seguridad. La concurrencia de líderes de organizaciones a consejos y mecanismos de participación pública contribuye enormemente a ello;
- ✚ Diseminan la noción de ciudadano entre sus agremiados, emancipándolos de la condición de súbditos o vasallos que la mayoría guarda con relación al poder público;
- ✚ Son un verdadero baluarte de los valores comunitarios, porque al proponer como su fin único el servicio a las causas y necesidades de la comunidad, se constituyen como un factor de equilibrio entre el poder político y el poder económico, e incluso les devuelven a estos su sentido original: a la tarea de

gobierno, la búsqueda del bien común; y, a la empresa, su misión de ofrecer bienes y servicios que promuevan el bienestar comunitario;

- ✚ Las personas y los líderes que trabajan en este campo tienen un compromiso apasionado a cumplir su misión y su visión; son generosos y creen en el potencial de este sector para seguir creando y vinculando posibilidades en el mismo. Tienen interés en la posibilidad de trabajar juntos para asegurar la supervivencia y el crecimiento del sector.

De lo anterior, resulta innegable que el papel que juegan las OSC en el México de hoy es insustituible e invaluable en muchos ámbitos y aspectos, pese a la falta de una política de Estado en la materia que se revela en la inexistencia de un marco legal y fiscal claro para el sector.

En el primer caso, y a pesar de disponerse ya de una Ley Federal de Fomento a las Actividades Realizadas por Organizaciones de la Sociedad Civil (*LFFAROSC*), no alcanza por sí misma a armonizar en forma directa todo el marco legal existente que afecta al sector. Por su parte, el marco jurídico es vago, contradictorio e inconsciente de las actividades y el contexto actual del sector.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos consagra en el Artículo 9º la libertad de asociación, que es el fundamento para que las personas puedan agruparse legalmente y formar una OSC. Sin embargo, la carencia de una ley reglamentaria de dicho Artículo ha propiciado una dispersión jurídica y en la actualidad diversos ordenamientos legales tienen incidencia tanto para la conformación de una asociación como para su funcionamiento y operación. Las leyes que gobiernan al Tercer Sector en México y su actuación incluyen el Código Civil de cada estado, la Ley de Asistencia Social, la Ley General de Desarrollo Social, la *LFFAROSC*, la Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública Gubernamental, el Código Fiscal, la Ley del Impuesto sobre la Renta y la Ley del Impuesto al Valor Agregado, entre otras.

Como consecuencia, las OSC pueden adoptar diversas figuras jurídicas: Asociación Civil (A.C.), Institución de Asistencia Privada (I.A.P.), Asociación de Beneficencia Privada (A.B.P.), Institución de Beneficencia Privada (I.B.P.) y Sociedad Civil (S.C.). De entre ellas, la que predomina entre las OSC es la de Asociación Civil y la que menos presencia tiene es la de Asociación de Beneficencia Privada (GARCÍA, 2007: 46).

Las AC se rigen por el Código Civil de cada estado, los cuales por lo general establecen disposiciones para la regulación de las mismas, pero no señalan en específico lo que respecta a organizaciones con esta figura jurídica que desarrollan actividades de asistencia social. Los vacíos han ocasionado múltiples confusiones en cuanto a las actividades, servicios y manejo de recursos. Estas organizaciones reciben cuotas de sus asociados, pero no pueden recibir herencias o legados, son no lucrativas pero tienen diversas limitaciones.

Por su parte, las IAP/IBP se constituyen con base en las Leyes de Instituciones de Asistencia Privada/Beneficencia Privada estatales, teniendo por lo general como finalidad preservar los mandatos de los testadores y velar por la perpetuidad de los mismos, para lo cual pueden recibir herencias o legados. Actualmente existen en el país 15 estados con leyes específicas y su órgano, la Junta de Asistencia Privada (JAP), la cual regula la actividad de estas instituciones no lucrativas ²⁶.

En un apartado especial están las asociaciones religiosas (AR), las cuales, por su carácter, deben crear una AC o una IAP para poder desarrollar labores asistenciales. Estas instituciones se rigen por la Ley de Asociaciones Religiosas que data de 1992, y su reglamento que fue aprobado en 2003.

Ante este complejo panorama, se propusieron la *LFFAROSC* y la Ley de Asistencia Social con el propósito de otorgar reconocimiento, seguridad jurídica, respeto y acceso a fondos públicos a las OSC mexicanas. Ello

²⁶ GARCIA, Sergio, et. al., *Op. Cit.*, p. 47.

representó un avance en la lucha de la sociedad civil hacia la construcción de un marco integral, que promueva en mayor medida las actividades de las OSC, pero aún falta mucho por hacer; lo mismo en materia fiscal.

La regulación fiscal en materia asistencial es difusa, oculta y excluyente. Las OSC tienen derecho a exenciones de impuestos pero como excepción a la clasificación de personas morales de carácter lucrativo que establece el Artículo 95 de la Ley del Impuesto sobre la Renta.

En dicho artículo no se contemplan todas las actividades reconocidas por la Ley de Fomento y, por tanto, se aparta de los beneficios que corresponden a las personas morales no lucrativas a un número de organizaciones que, sin ánimo de lucro, contribuyen al desarrollo integral del país trabajando en la promoción, cumplimiento y defensa de los derechos humanos, la participación ciudadana, acciones cívicas, asistencia jurídica, deporte, aspectos del desarrollo sostenible, entre otros.

Las IAP tienen derecho a exenciones fiscales federales -impuesto al valor agregado (IVA) e impuesto sobre la renta (ISR)- y por lo regular locales (agua, predial, impuesto sobre nómina, rifas, sorteos, sucesiones testamentarias). Las AC sólo tienen derecho a exenciones federales (IVA e ISR).

La complejidad jurídica y fiscal a la que están sujetas resulta un problema particularmente serio para las OSC, que demanda un análisis profundo de las leyes mexicanas con objeto de proponer una reforma fundamental y adaptar las normas a los actos y a las actividades en las que participan estas entidades. Dicha tarea se antoja fundamental, sobre todo si consideramos que con relación a otros países, pero más importante aún, con respecto al tamaño de la población mexicana, el número de organizaciones de la sociedad civil actualmente en México es ínfimo.

En el ya referido estudio de la Universidad John Hopkins, sobre la situación de la sociedad civil en 35 países, México califica como el último lugar en la clasificación de acuerdo con el tamaño de su sociedad civil.

No deja de ser vergonzoso que dentro de un conjunto tan heterogéneo de realidades nacionales como las del estudio, México sea el país con la sociedad civil menos desarrollada y, por si fuera poco, ésta sea 11 veces más pequeña que el promedio y, peor aún, nos encontremos bastante lejos de Rumania, quien nos antecede, pero con una sociedad civil del doble de la mexicana y sólo alrededor de 22 millones de habitantes, mientras que en México somos más de 100 millones.

Remontar esta situación no parece fácil ni sencillo, menos aún si atendemos las voces de aquellos especialistas en el tema que señalan que las OSC no pasan actualmente por su mejor momento:

“En efecto, los movimientos sociales prodemocráticos, las redes de Organizaciones No Gubernamentales (ONG), los movimientos ecologistas y feministas, los movimientos obreros y campesinos han perdido su protagonismo y su visibilidad. Cabe preguntarse si esta anomalía histórica, es una condición normal de las transiciones o una de las tragedias mexicanas de principio de siglo” (OLVERA, 2003 (b): 112).

En consecuencia, muchas de las OSC mexicanas han iniciado procesos de auto-reflexión: reevaluando sus misiones, definiendo los elementos de sus estrategias y redefiniendo sus roles en el tema de las políticas públicas y en la sociedad en general. Otras han establecido alianzas con la academia y agencias y organismos internacionales para la realización de foros y proyectos de investigación que den cuenta sobre las fortalezas y debilidades, así como las oportunidades y amenazas del sector.

Un importante esfuerzo en este sentido lo llevan a cabo *Iniciativa Ciudadana y Desarrollo Social, (INCIDE Social)*, A.C., el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), el CEMEFI y el Centro Internacional de Derecho No Lucrativo (ICNL), quienes han involucrado a más de un centenar de organismos en un proceso de consulta para diseñar y promover una agenda de desarrollo de la

sociedad civil, poniendo especial atención en los aspectos fiscales para favorecer el flujo de recursos y donativos hacia las OSC y, secundariamente, en el marco legal y en las políticas públicas vinculadas al sector.

Como resultado de todo lo señalado, una serie de retos y perspectivas para las OSC en México están siendo expuestos y analizados en diferentes encuentros y documentos. Sin pretender ser exhaustivos, en el siguiente apartado damos cuenta de los que inspiran nuestra investigación y propuesta.

3. Retos y perspectivas

La promulgación y vigencia de la Ley Federal de Fomento a las Actividades Realizadas por las Organizaciones de la Sociedad Civil (*LFFAROSC*) constituye uno de los más grandes hitos en la historia de las OSC en México.

Con todas las imperfecciones que dicha ley pueda tener, representa un signo concreto y esperanzador de que la tan ansiada “sensibilidad” del gobierno hacia el Tercer Sector finalmente se está dando; al mismo tiempo, abre el camino hacia la institucionalización y profesionalización de las OSC.

En perspectiva, se esperaría el desarrollo de nuevos modelos de participación, proyectos innovadores y alianzas de sectores múltiples que abonen a la conformación de un Tercer Sector con cada vez más peso en la vida social, económica y política del país.

Sin embargo, recientes estudios sobre los valores de los mexicanos, donaciones, trabajo voluntario y actitudes hacia el Tercer Sector, proveen de información que no permite albergar mucho optimismo al respecto.²⁷

²⁷ Para el propósito del presente análisis se han tomado en cuenta datos de los siguientes estudios: Encuesta Nacional sobre Filantropía y Sociedad Civil (ENAFI), hecha por el ITAM y el CEMEFI en el 2005; Encuesta Nacional de Cultura Política. La Naturaleza del Compromiso Cívico: Capital Social y Cultura Política en México, llevada a cabo por el IFE y la UNAM en 2003; y, Encuesta Mundial de Valores, realizada por la Universidad de Michigan con el apoyo del *Grupo Reforma* en el año 2000.

Según lo ahí consignado, los mexicanos somos desconfiados y creemos que “la gente se interesa sólo por su bienestar” o, lo que es peor, que “todos se quieren aprovechar de uno”. Esta desconfianza limita enormemente la capacidad de crear redes sociales, pues se circunscribe el contacto a círculos más pequeños de amigos y familiares.²⁸ Por ello, no resulta extraño que en México experimentemos poca cooperación y participación en acciones civiles,²⁹ que nuestra contribución sea informal e individualizada y prefiramos dar dinero a ser voluntario en alguna institución.³⁰

Definitivamente son varios los factores que influyen en la configuración de tales conductas que condicionan el escaso desarrollo de la sociedad civil mexicana. No obstante, creemos que el fenómeno que ha tenido mayor peso ha sido la creación de un modelo corporativista por parte del PRI (Partido Revolucionario Institucional), que gobernó a México como partido de Estado durante poco más de setenta años.

Bajo este modelo fue el Estado, en lugar de los propios ciudadanos, quien se hizo cargo de asegurar el bienestar de la gente y todos los grupos (los sindicatos, las asociaciones profesionales, los clubes, etc.) dependían directa o indirectamente de él. En este contexto, la necesidad de un sector filantrópico se vio postergada por el alcance de lo que Octavio Paz denominó el *Ogro Filantrópico*; es decir, el Estado con partido único en el gobierno.³¹ Este arreglo institucional se tradujo en una serie de valores y prácticas culturales que infiltraron todos los aspectos de la sociedad mexicana –ricos y pobres, rurales y

²⁸ De acuerdo con la ENAFI sólo 15 por ciento de los mexicanos piensa que sí se puede confiar en los demás. En la Encuesta Nacional de Cultura Política, los ciudadanos le dan a la familia nueve puntos y un tercio está en desacuerdo con la afirmación “aquí donde vivo la gente es honrada y se puede confiar en ella”. Finalmente, en la Encuesta Mundial de Valores, ocupamos el sitio 54 del total de la muestra que fue de 81 países.

²⁹ La Encuesta Nacional de Cultura Política nos revela que la mayoría de los mexicanos participa poco (54%) o nada (33%) en las actividades de la comunidad, y una minoría colabora en asociaciones de colonos (22%), organizaciones ciudadanas (28%), asociaciones culturales (26%); mientras que pone más interés en desfiles, “actos cívicos” (41%) y en eventos de asociaciones religiosas (42%). Por su parte, la ENAFI nos muestra que sólo 4 de cada 10 mexicanos han trabajado con la gente de su colonia para algún arreglo o mejora.

³⁰ Según los resultados de la ENAFI, 86 % de los mexicanos da ayuda directa y sólo 45% ha realizado trabajo voluntario en algún grupo u organización.

³¹ PAZ, Octavio, *El Ogro filantrópico*, México, Joaquín Mortiz, 1990, *passim*.

urbanos, indígenas y cosmopolitas- y menoscabaron el vigor de la sociedad civil.

En los últimos años se ha venido trabajando en la superación de estos esquemas de relación corporativa, clientelar y paternalista, pero como resulta evidente de lo expuesto líneas atrás, ello no ha sido suficiente para que la sociedad civil y sus organizaciones puedan desplegar toda su potencialidad.

Por tanto, y coincidiendo con lo expuesto por Jorge Villalobos del *CEMEFI*, para avanzar hacia la conformación de un Tercer Sector “integrado por miles de asociaciones de ciudadanos trabajando por todas las causas y en todo el país; un sector respaldado por miles de voluntarios y por fundaciones donantes que apoyan esas causas, institucional, autónomo, profesional, sustentable, crítico y con capacidad para establecer alianzas intersectoriales” debemos vencer los siguientes retos:

- ✓ Incrementar la cultura de la ciudadanía responsable.
- ✓ Incrementar el número de asociaciones de ciudadanos.
- ✓ Mejorar el marco legal.
- ✓ Incrementar los recursos disponibles de tiempo, talento y dinero.
- ✓ Fomentar la transparencia y la rendición de cuentas.
- ✓ Focalizar los aportes a la superación de la pobreza.
- ✓ Enfrentar las causas y no sólo los efectos de los problemas.
- ✓ Profesionalizar el trabajo y los servicios.
- ✓ Lograr una mayor visibilidad de las organizaciones ante la comunidad.

- ✓ Fortalecer al sector, reconociendo liderazgos y haciendo alianzas.
- ✓ Incidir en lo público.
- ✓ Reanimar la utopía.³²

La complejidad de la sociedad civil en México, y de hecho en todo el mundo, es tal que todos los desafíos mencionados son importantes para fortalecer el trabajo sin fines de lucro.

No obstante, si tenemos presente que en el ámbito de la sociedad civil es menester disponer de ciudadanos a cabalidad, y los estudios de que hemos dado cuenta revelan que en México no disponemos de un gran acervo en ese sentido, el incremento de la cultura de ciudadanía responsable debe ser, a nuestro juicio, la piedra angular de los esfuerzos encaminados a fortalecer a la sociedad civil en México.

De hecho, como se viene señalando en distintos foros, y ante grandes cambios y transformaciones como los actuales, las sociedades democráticas necesitan ciudadanos reflexivos respecto de los grandes temas que en ellas se suscitan; ciudadanos que sepan construir su propia opinión y que participen activamente en las decisiones sociales; sujetos que sean miembros conscientes y activos de una sociedad democrática, que conozcan sus derechos individuales y sus deberes públicos y, por ello, no renuncien a la gestión política de la comunidad que les concierne, ni deleguen automáticamente todas las obligaciones que ésta impone en manos de los “expertos en dirigir”.

En el logro de este objetivo, consideramos que la educación tiene una gran implicación y resulta un instrumento fundamental para la formación de ciudadanos responsables. La educación es el pilar fundamental para el progreso de todos los pueblos, es el instrumento que nos permite ser más

³² Citado en VILLALOBOS, Jorge, “Los retos de la sociedad civil en México”, Ponencia presentada en el Foro *Hacia la corresponsabilidad. Encuentro sociedad civil-gobierno federal*, realizado del 18 al 20 de julio de 2005 en la Ciudad de México.

libres, más humanos y también más solidarios en nuestras relaciones individuales y sociales. Por lo tanto, la educación debe ser capaz de proporcionar elementos para alcanzar una mayor independencia de juicio, de deliberación y de diálogo constructivo. Sin educación no hay futuro, y si lo hay, es un futuro que condena a los pueblos, a los ciudadanos y a las ciudadanas, a la alienación, a la explotación, a la dependencia y al sometimiento a otros.

Por el contrario, la educación tiene como virtud su capacidad de influir para arrastrar otros cambios sociales importantes; por ello, creemos firmemente que pueda ser capaz de ayudar a transformar las percepciones y relaciones de los mexicanos con el Tercer Sector. En ese sentido, desde hace tiempo disponemos de experiencias educativas, en diversos países, que nos invitan a pensar en un modelo para México, partiendo de lo que se tiene y proyectando la reflexión, las ideas y las acciones hacia el futuro. Es por ello que en el siguiente capítulo profundizamos más en la relación entre educación y ciudadanía.

II. La apuesta por la educación.

En los últimos años, y con mayor énfasis desde el inicio de la década de 1990, en diversos países del mundo occidental se ha puesto el acento en la educación como instrumento para formar ciudadanos más competentes cívicamente y comprometidos, mediante la participación, con las responsabilidades colectivas.

Dentro de los múltiples esfuerzos que se han llevado a cabo en esta materia podemos distinguir tres grandes campos:

- ✓ La educación en valores (educación para la paz, la solidaridad, el desarrollo, la interculturalidad, etc.);
- ✓ La educación para la democracia (educación cívica, formación jurídica, para los derechos humanos, etc.)
- ✓ Los temas transversales (educación para el consumo, para la protección del medio ambiente, para la igualdad de género, etc.).

En todos estos países se ha tenido la intención de educar para la responsabilidad social, aunque se diferencian porque ponen el acento en aspectos diferentes como pueden ser los valores democráticos, las cualidades del ser humano o la participación social; sin embargo, podemos englobarlos bajo la denominación de *educación para la ciudadanía* (EpC).

La educación para la ciudadanía, junto al desarrollo de conocimientos y de la personalidad de los alumnos en otras dimensiones, constituye una de las grandes finalidades de la educación pública; es decir, promover el crecimiento conjunto de los estudiantes como personas responsables y como ciudadanos activos. Se trata, junto a los conocimientos y valores que les permiten crecer como personas, de potenciar las virtudes cívicas mediante la participación

activa en la sociedad democrática. Al fin y al cabo, y como subrayaremos posteriormente, crear o construir ciudadanos fue, desde sus inicios, en el mejor imaginario liberal, el objetivo de la educación pública.

Varios especialistas y políticos perciben la educación para la ciudadanía como una respuesta a los desafíos que significan los cambios sociales y morales que estamos padeciendo a consecuencia del pluralismo de valores y culturas, así como de la acentuación del individualismo. Esto, en virtud de que las profundas transformaciones sociales, económicas, tecnológicas y morales que se llevan a cabo en las complejas sociedades de nuestros días, provocan modificaciones en el impacto que instituciones tradicionales, como la Iglesia o la familia, tienen sobre el desarrollo de los sistemas de valores y la identidad social de los jóvenes. Dicho de otro modo, enfrentamos mutaciones relativas a la ciudadanía, así como a la manera de vivir en comunidad.

Por ende, son muchas las voces que actualmente reclaman la inclusión de la educación para la ciudadanía en las instituciones de enseñanza, con el propósito de aprovechar el período escolar obligatorio para asegurar el aprendizaje de determinados valores esenciales para el desarrollo personal y colectivo de los estudiantes.

Atendiendo a este llamado, en diversas partes del mundo las academias se han dado a la tarea de favorecer la apertura a la diversidad social, de desarrollar competencias cívicas (civismo, respeto, solidaridad) y un sentimiento de pertenencia a la comunidad; así como de orientar a los alumnos para que forjen su propio juicio y sean capaces de responder a los desafíos que les esperan.

Esta educación, considerada entonces como el medio adecuado para conceder a los jóvenes elementos necesarios para participar gradualmente en la vida colectiva tiene, sin embargo y del mismo modo que sucede con el concepto de ciudadanía al que atiende, múltiples significados que dependen de lo que se conciba por *ciudadanía*, del ideal de sociedad al que se aspire, de los ámbitos

en que se ejerza, así como de la orientación que se dé a este tipo de formación.

En este entendido, la existencia de una tradición democrática o autoritaria, la problemática y retos de una sociedad, el grado de desarrollo socioeconómico e incluso el nivel de consolidación de la identidad nacional son, entre otros, elementos determinantes en el tipo de educación para la ciudadanía que se establezca en cualquier tiempo y espacio.

A. Motivos y razones que justifican actualmente la necesidad de una educación para la ciudadanía

Desde principios de siglo hemos podido apreciar que algunas instancias gubernamentales de diversos países han mostrado preocupación por los cambios que se han venido presentando en el seno de la sociedad. Algunos perciben estos cambios como graves advertencias que se ciernen sobre los aspectos sociales, económicos y morales que prevalecen en la actualidad (DELORS, 1996).

Es difícil, y no es el propósito de este trabajo, identificar estos cambios de manera objetiva; algunos consideran que las sociedades modernas cambian para empeorar, mientras que para otros el cambio representa el comienzo de una nueva sociedad, una "metamorfosis de las civilizaciones", (BRUNSVICK y DANZIN, 1999). Algunos otros (DELORS, 1996), consideran que los cambios son sólo producto de cuestiones inacabadas del Siglo de las Luces.

Más allá de la naturaleza de los cambios, y con el propósito de comprender mejor las perspectivas en torno a la educación para la ciudadanía, a continuación damos cuenta de ciertos acontecimientos sociales, económicos, tecnológicos y morales; que generalmente usan como testimonio, quienes promueven la educación para la ciudadanía, al justificar la integración de ésta en el currículo académico de niños y adolescentes.

1. La mundialización económica y política

Según Delors (1996), la interdependencia planetaria no se agota en los ámbitos económico, científico, cultural y político. Este autor subraya que el incremento de la presión económica genera una disminución de la importancia de las fronteras políticas y facilita las transacciones y los intercambios entre países. De vez en cuando, estos países se oponen a la tendencia mundial, pero el desarrollo tecnológico (comunicaciones, transportes, etc.) permite que dichas transacciones puedan realizarse con regularidad.

En esta perspectiva, la educación para la ciudadanía pretende familiarizar a los estudiantes, durante su preparación, con la geografía y la historia mundiales. A través de esta educación, deben tomar conciencia de las condiciones de vida de otras personas, de los problemas del medio ambiente y de las prioridades políticas, así como de la manera en que las decisiones que se toman en un lugar pueden influir aquéllas que se toman en otra parte del orbe.

Esta mundialización, estimulada por el desarrollo tecnológico, origina una serie de cuestionamientos. Delors habla de "la tensión entre lo global y lo local: cómo convertirse poco a poco en ciudadano del mundo sin perder sus raíces y participando activamente en la vida de la nación y las comunidades de base" (1996: 11). He aquí una de las tensiones a las cuales las sociedades modernas se enfrentan y por las que las instancias gubernamentales están preocupadas, esperando que sus ciudadanos sepan actuar y proyectarse en el plano mundial, pero conservando la lealtad nacional y local.

En la medida en que las diversas etapas de la mundialización, tanto económica, como política o social, continúen influenciando el sentimiento de pertenencia nacional, étnica y religiosa de los pueblos, creemos que la tensión descrita continuará siendo parte fundamental de los desafíos a vencer a través de la educación para la ciudadanía.

2. La injusticia social

A pesar de la efervescencia en los progresos científicos y tecnológicos de nuestros días, y como ha sido el caso en todas las transformaciones industriales, de occidente y a nivel planetario; existen localidades desfavorecidas que han quedado marginadas de esta evolución (DELORS, 1996).

En tal virtud, se ponen en tela de juicio los dividendos que pudiesen generar las ventajas económicas y políticas asociadas a la mundialización. A manera de ejemplo, en ciertas regiones de África la mayoría de los ciudadanos no tienen acceso a los servicios de salud, educación o a la infraestructura que son propias del mundo occidental (RIGBY, 1993). Estas poblaciones están, desde el origen, desprovistas de las herramientas para asimilar y aprovechar los beneficios que pudieran surgir en el escenario económico contemporáneo.

Del mismo modo, en Occidente existen desigualdades importantes entre regiones y al interior de una misma región. Delors habla entonces de las "desilusiones del progreso" sobre el plano económico y social, que crean un sentimiento de inseguridad y de fragilidad del vínculo social (1996: 9).

Uno de los desafíos que desean remontar los partidarios de la educación para la ciudadanía es precisamente el relativo a la generación de condiciones igualitarias de acceso a las oportunidades, para las personas que provienen de medios desfavorecidos, a nivel mundial o local.

3. Los cambios demográficos y la migración internacional

Según algunos teóricos las diferencias demográficas, tanto en los índices de natalidad como en los de migración, generan un potencial de cambios importantes a nivel mundial para un futuro no muy lejano (DELORS, 1996).

Por ejemplo, se aprecia una elevada tasa de crecimiento poblacional en los países menos desarrollados, en aquellos en vías de desarrollo y en los africanos, mientras que los países industrializados presentan una situación diametralmente opuesta en cuanto a tasas de reemplazo generacional. Como consecuencia de esta situación, varios países desarrollados han tenido que recurrir a la inmigración como alternativa para mantener su población en niveles que les permitan viabilidad económica.

La emergencia de migraciones masivas, sin embargo, representa cambios en las sociedades receptoras, que se ven obligadas a convivir con una variedad de culturas, de religiones, de esquemas morales y de lenguas.

Por esta razón, actualmente la cuestión de la diversidad cultural y religiosa se ha convertido en un reto mayor para numerosas sociedades del mundo (OUELLET 2002), y ocupa un lugar trascendente en los promotores de la educación para la ciudadanía.

En este contexto de cambio, no resulta sorprendente que los políticos intenten usar la educación pública como medio para favorecer el surgimiento de valores que tengan como objetivo un mejor conocimiento de los pueblos del mundo y una mayor tolerancia con relación a las diferencias culturales.

Esta preocupación adquiere sentido si consideramos que, en ciertos países del mundo occidental, la inmigración implica que miembros de determinadas comunidades culturales tengan contacto con personas que proceden de otras con las que, en sus países de origen, mantienen conflictos. Por ejemplo: Israelíes y palestinos; irlandeses protestantes y católicos; paquistaníes e indios; etc.

4. El bajo compromiso social y político

Otra inquietud en los exponentes de la educación para la ciudadanía es que los individuos de una colectividad estén comprometidos en todos los niveles de la sociedad, tanto en el aspecto político como en el social. De hecho, se trata de uno de los valores centrales de esta idea.

Actualmente, los teóricos de la educación para la ciudadanía aprecian un desinterés y una apatía generalizadas de los ciudadanos hacia la cosa pública (Kymlicka, 1996). Esta apatía se revela en una disminución de la tasa de participación en las elecciones y una falta de confianza hacia los elegidos.

Por ejemplo, en México la participación en las elecciones federales muestra una ligera disminución en los dos períodos más recientes: El 2 de julio de 2006 emitieron su voto 58.55% de los ciudadanos inscritos en la Lista Nominal, mientras que la afluencia de electores en 2000 había sido de 63.97 % (IFE, 2006).

Esta tendencia no es exclusiva de nuestro país, por lo menos concierne a nuestros socios del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) nos revela lo siguiente: En Canadá, 69.6% de los canadienses votaron en las elecciones generales de 1993, mientras que en el año 2004, sólo el 60.9%, acudió a las urnas (<http://www.elections.ca>). En Estados Unidos, por su parte, la tasa de participación de los electores inscritos ha bajado en poco más de cuatro décadas. Según el Committee for Study of the American Electorate, (CSAE, 2004), el porcentaje de voto en la elección presidencial fue del 60.7% en 2004, mientras que cuarenta y cuatro años atrás, en 1960, el porcentaje de voto era del 64.9%.

En perspectiva, esta baja en la participación puede significar una disminución de confianza en la clase política y/o el reconocimiento de que los aspectos relevantes del poder político están ahora en manos de poderes apolíticos, como los directores de las grandes empresas multinacionales.

Los partidarios de la educación para la ciudadanía ven aquí un problema mayor. Si el individuo no está siendo movilizado política o socialmente, si valora más su ser individual que su comunidad, no podemos esperar que juegue un papel en la colectividad (CELLIER, 2003).

Este breve e incompleto recuento nos permite imaginar las preocupaciones que inquietan a los teóricos de la educación para la ciudadanía y a quienes pugnan por su integración en el currículo escolar.

La mundialización está sin duda en el centro de todas las explicaciones sobre esos cambios rápidos y radicales que atraviesan y transforman nuestras vidas, la sociedad y el sistema internacional. Según Delors (1996), la existencia de nuevos problemas ligados a los cambios sociales que vivimos, como el pluralismo de valores y culturas, el incremento del individualismo y el crecimiento del poder de intereses particulares sobre la vida de las personas, repercute en el ejercicio de una ciudadanía activa y responsable.

Ante este sombrío panorama varios autores consideran a la educación para la ciudadanía, como el mecanismo que permite a los individuos entrar al mundo de hoy mejor preparados para los desafíos que representa.

B. Educación para la Ciudadanía

Como adelantábamos párrafos atrás, es difícil abordar el concepto de educación para la ciudadanía abstrayéndose del contexto social, político, económico, moral o religioso de que se trate.

Asimismo, las maneras de caracterizar la educación para la ciudadanía se modifican a lo largo de la historia (GALICHET, 2002). Se trata de un concepto añejo, cuya definición adquiere sentido según el período y el contexto precisos. Bajo esta óptica, no resulta sorprendente comprobar que los exponentes modernos de la noción de educación para la ciudadanía sitúen la corriente en

una perspectiva histórica, más allá de las preocupaciones del siglo XX. Esta educación tiene una larga historia y se ha desarrollado durante años de diferentes maneras, según los regímenes políticos y las ideas sociales, culturales y religiosas prevalecientes.

Históricamente, es en Europa donde con mayor frecuencia encontramos en la literatura la idea de educación para la ciudadanía. Por ejemplo, en el siglo XVIII era cuestión de la educación moral, a la cual concernía el desarrollo del sentido de los valores y de la ética en una persona.

Durante el siglo XIX, el objetivo de la educación cívica fue transmitir a las nuevas generaciones las reglas y los principios individuales y colectivos que necesitaban para la vida social, insistiendo en la importancia de la contribución de cada ciudadano al bien de la comunidad. Esta perspectiva se desarrolló durante el período de la revolución industrial. Podemos suponer que los cambios sociales de esta época ejercieron una influencia parecida a la que actualmente tiene la mundialización.

La influencia de las instituciones religiosas también se hizo sentir a través de las distinciones que se realizaron entre enseñanza cívica, enseñanza moral y enseñanza religiosa. A partir de la primera mitad del siglo XX, los términos educación cívica y educación moral estuvieron asociados, pero siempre diferenciando sus roles y alcances. Hoy, se encuentran reunidos nuevamente en un todo que se denomina educación para la ciudadanía, y que comprende tanto las dimensiones morales como cívicas.

Durante los últimos años, la noción de educación para la ciudadanía ha captado mucho la atención en diversas regiones del mundo. A menudo los países más preocupados por este fenómeno son aquéllos donde también se han suscitado los cambios económicos, políticos, sociales y morales con mayor rapidez; es decir, los países industrializados de occidente.

Es probable que la preocupación de estos países por la educación para la ciudadanía no sea fruto del azar, pues según afirman algunos teóricos de esta

expresión: el tema de "la educación cívica" resurge cada vez que la sociedad tiene incertidumbre sobre sus cimientos, cuando afronta problemas que amenazan su existencia y la conducen a interrogarse sobre su legitimidad (GALICHET, 1998).³³

Bajo esta óptica, se percibe al niño desde su nacimiento como integrante de una comunidad, la misma a la que eventualmente contribuirá. La educación para la ciudadanía resulta entonces el mecanismo previsto para consolidar la socialización del niño en su medio y de convencer al futuro ciudadano sobre la importancia de su implicación social y política, así como de la valoración de las raíces que le dan identidad. La escuela, preparando a los estudiantes en las responsabilidades ciudadanas, ejerce una función primordial para la transformación de la sociedad.

Actualmente, aunque todos los exponentes de la educación para la ciudadanía asumen que la escuela es una institución fundamental para transmitir los principios substanciales de la ciudadanía a la sociedad, no existe unanimidad respecto a la manera de cómo aprovechar esta institución, ni sobre lo que debe considerarse un buen ciudadano. Al respecto, existen diversos enfoques que transitan desde un rol pasivo hacia otros progresivamente más activos.

Los enfoques conservadores normalmente están asociados con un privilegio de la moral, los valores tradicionales como el respeto de la disciplina, la sumisión a la ley y la primacía de los deberes. Desde esta perspectiva, se hace énfasis en sobre el carácter moral de la educación para la ciudadanía. Son visiones que privilegian la acumulación de conocimientos sobre la historia nacional y las tradiciones. Este tipo de educación, para algunos significa un instrumento de control social sobre el comportamiento de los jóvenes con el fin de tratar de resolver los problemas sociales hoy en día.

³³ Citado en OUELLET, Fernand, "Éduquer à la citoyenneté, à la religion et aux valeurs dans la postmodernité", Ponencia presentada en el foro *Citoyenneté et enseignement de la (ou des) religion(s) à l'école*, celebrado en Argelia en mayo de 2005.

Por el contrario, otros autores con un enfoque más activo perciben a la educación para la ciudadanía como el medio que permite a la escuela participar en la adaptación de los jóvenes a las exigencias de la democracia moderna. Ellos destacan sobre la participación, la iniciativa, el debate y la intervención crítica. Tienen como meta estimular la participación activa de los ciudadanos en la sociedad civil y en el proceso de toma de decisión política de una democracia constitucional (BOLIVAR, 2007).

Entre estos dos extremos existen distintos grados de opinión que sólo reafirman que no existe unanimidad para analizar el papel del sistema educativo en la preparación de los estudiantes como futuros ciudadanos.

1. Los cimientos de un programa de educación para la ciudadanía

No podemos hablar de la educación para la ciudadanía sin hacer alusión a su objeto principal: la ciudadanía. Si bien, en el capítulo anterior ya avanzamos en la historia del concepto, detengámonos ahora en el debate actual alrededor del mismo.

a) Perspectivas actuales de la ciudadanía

Hemos señalado que existen dos condiciones inherentes a la concepción de ciudadanía: *como estatus legal* (derechos y deberes) y *como práctica deseable* o *como proceso* (oportunidad de contribuir a la vida pública de la comunidad a través de la participación).

Gran parte de la historia de la ciudadanía se ha definido con relación a la primera condición. Recientemente, sin embargo, es la ciudadanía como proceso la que ha adquirido preponderancia.

En este entendido, la noción de ciudadanía ya no se refiere exclusivamente a los derechos, sino que remite a otras nociones como la participación y la responsabilidad. Éstas aluden más a la influencia de los individuos en la democracia que al carácter jurídico de los derechos ciudadanos (BOLIVAR, 2007).

Estos nuevos componentes, que denominaremos *democráticos*, se pueden enseñar y aprender, al tiempo que hacen posible que las personas nos apropiemos de los conocimientos y los valores para construir opiniones, hacer elecciones, tomar decisiones y actuar eficazmente (IMBERNON, 2002).

Los componentes democráticos de la ciudadanía crean una actitud ante la vida que impulsa al sujeto a preguntarse, a ir al fondo de las cosas, a construir nuevas explicaciones, esto es, a desarrollar una actitud problematizadora. Es todo lo contrario a la actitud conformista, que no se cuestiona y, en consecuencia, no se compromete (MARCO STIEFEL, 2002).

b) Las exigencias para el ejercicio de la ciudadanía

Como consecuencia de los nuevos componentes, la ciudadanía tiene también nuevas exigencias. Integrantes del Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas, de la Fundación Castroverde de Madrid, han identificado algunas de éstas en la actualidad. Consideramos oportuno reproducir a continuación dicha clasificación, pues aporta elementos para una mejor comprensión de la definición contemporánea de ciudadanía. (MARCO STIEFEL, 2002: 14-17).

(1) Desear y querer verdaderamente el cambio, además creer en él y trabajar por él.

No es fácil darse cuenta de que las cosas pueden cambiar y más difícil todavía que el cambio, en cierta medida, está en nuestras manos. Así como abundan los discursos

catastróficos que favorecen los miedos y la pasividad, es urgente fomentar la corresponsabilidad con el destino de nuestro mundo. Los problemas son nuestros por que nos afectan o porque los sostenemos o por ambas cosas a la vez pero, en muchos casos el sentimiento de insignificancia nos impide controlar la vida propia, mejorar el entorno donde habitamos; y participar con otros para modificar lo que nos parece injusto, degradado o inhumano.

(2) Tener conocimiento intelectual y moral de las repercusiones de nuestros actos: qué pasa, cómo pasa y por qué.

En una sociedad compleja la distancia entre las actualizaciones y sus consecuencias es grande y opaca. Las responsabilidades se diluyen hasta el punto de que parece que no hay manera de identificar a los actores y que, por tanto, no es posible ni necesario buscar una respuesta a la actual organización del mundo.

Pero, frente a ello, felizmente ya no somos inocentes, hay mucho publicado (en el sentido de “hecho público”) sobre las repercusiones, de largo alcance, de las acciones de nuestra vida cotidiana; por ejemplo en relación con el aumento del agujero de la capa de ozono, de la existencia y proliferación del negocio del armamento, del precio de sangre que frecuentemente tienen nuestras compras “baratas”, etc. Del mismo modo se ha puesto de relieve la fuerza política y transformadora que pueden tener nuestras acciones diarias.

Para utilizar esta fuerza transformadora en la dirección adecuada es necesario no confundir síntomas con causas. Por ejemplo, así como ante un dolor de cabeza todos sabemos que puede haber causas muy distintas y la gravedad y solución del dolor (síntoma) depende de la causa, ante hechos cotidianos (destrozos ecológicos por las llamadas causas naturales, índices de mortalidad en los diversos países, etc.) tendremos que saber buscar las causas, que con demasiada frecuencia se mantienen ocultas, y que nos darán pistas para la acción. En este sentido, es importante caer en cuenta de cuándo y cómo estamos contribuyendo a fenómenos o situaciones aparentemente lejanos.

(3) Percibir lo relevante y nombrarlo

Relacionado con lo anterior nos urge la necesidad de percibir lo relevante aunque esto no sea lo que el discurso oficial pone de relieve. El lenguaje no es sólo un medio para expresar las ideas, sino también para filtrar el pensamiento, ya que concreta las interpretaciones sobre los acontecimientos de tal manera que las cosas no aparecen como son sino, muchas veces, como el discurso mayoritario las proclama y extiende.

La ideología dominante funciona de forma que organiza y legitima las experiencias con el fin de que la gente quede situada dentro de una estrecha gama de discursos, limitando las opciones e impidiendo producir otros puntos de vista y modos de ver el mundo.

Tal como Fernández Buy señala *“el mundo visto desde abajo es un escándalo”*. De aquí la importancia del punto de vista, de la situación desde la que miramos, vemos y nos atrevemos a nombrar la realidad sobre la que estamos dispuestos/as a actuar para modificarla.

Sólo agudizando la capacidad para poner de relieve lo que en la complejidad de nuestras sociedades se mantiene oculto; será posible superar la doble ignorancia intelectual y moral sobre las repercusiones de nuestros actos, de las que hemos hablado en el epígrafe anterior.

(4) Comunicación con otros: aprender un lenguaje no es sólo saber escribirlo correctamente, sino estar en disposición de usarlo adecuadamente para dar cuenta de algo y para entenderse acerca de algo con otro.

El ejercicio de la ciudadanía nunca puede ser tarea de uno en uno: necesitamos hacer posible lo colectivo. Esto supone ser capaces de tomar parte en los debates públicos respetando la diversidad de opiniones y utilizando con rigor las argumentaciones.

Además, la naturaleza del proceso de conocer es dialógica, ya que depende del dialogo y de la negociación de significados e intereses. De aquí que [...] la

competencia comunicativa es una herramienta básica para el ejercicio de la ciudadanía enfocada desde la racionalidad comunicativa que apuesta por la búsqueda de consensos en los procedimientos para la toma de decisiones compartidas.

(5) Actuar con la lucidez que se tiene, contando con que no es posible saberlo todo, gestionar la complejidad y la incertidumbre.

Cada vez se hace más patente la necesidad de saber gestionar y desenvolverse en la complejidad. La variedad de puntos de vista, de valores, de intereses personales y de grupo, son aspectos de la complejidad que nos envuelve. Además, las diversas ciencias han puesto de relieve que los procesos sociales, también los llamados naturales, no tienen un desarrollo lineal ni único. En este sentido, poder decidir y actuar sin tener las certezas definitivas es una condición imprescindible para poder ejercer la ciudadanía hoy en día

Cada una de estas exigencias puede tener diferente peso según la sociedad de que se trate, pero todas son básicas para aspirar al ejercicio de la ciudadanía como proceso.

c) Dimensiones de la ciudadanía

Desde el trabajo pionero de T. H. Marshall, y a pesar de los matices que entre autores pudiesen existir, se distinguen tres dimensiones de la ciudadanía que mantienen complejas relaciones de reciprocidad y de interdependencia:

- ❖ Algunos insisten en la participación activa y responsable de los individuos en su sociedad (ciudadanía política);
- ❖ Otros se interesan más en los derechos y señalan que para ser un ciudadano como tal, una de las condiciones necesarias es la pertenencia a una comunidad política (ciudadanía civil);

- ❖ Para otros, la ciudadanía es un concepto pluridimensional, implica ciertos derechos y responsabilidades; pero también, participar en la vida de las instituciones políticas y en la construcción del bien común, además que posee un polo de identidad que se conserva en el tiempo como tradición (ciudadanía social).

Sin olvidar que la educación para la ciudadanía se lleva a cabo de diversas maneras, dependiendo del contexto social, político, cultural y religioso prevaleciente, los proyectos educativos que se han planteado hasta ahora tienden a satisfacer exclusivamente una de dichas dimensiones.

Por otro lado, Westheimer y Kahne (2004) distinguen tres tipos de ciudadanos que, normalmente, subyacen en los programas educativos:

- ◆ Un *ciudadano responsable personalmente*, que cumple con los deberes normalmente estipulados en su comunidad;
- ◆ Un *ciudadano participativo*, implicado activamente en los asuntos cívicos y sociales de su comunidad; y,
- ◆ Un *ciudadano orientado a la justicia* que, además, juzga críticamente las realidades sociales insatisfactorias y lucha por su transformación.

En el siguiente apartado nos referiremos brevemente a la manera como la teoría sobre la educación para la ciudadanía se ha plasmado en diversos contextos escolares a nivel mundial.

2. Educación para la ciudadanía en los proyectos educativos de diversos países

Con la convicción de que es posible “enseñar” la ciudadanía, numerosos proyectos educativos se han puesto en marcha, para tal fin, en diversos países. A continuación, exponemos brevemente algunos de ellos para apreciar las diferentes modalidades que se han adoptado en la práctica:

a) Unión Europea

La educación para una ciudadanía activa, responsable y democrática constituye hoy una preocupación común de los sistemas educativos europeos, según un informe de Eurydice³⁴ que se elaboró en 2005 con información de 30 países. Un análisis de los datos del mencionado informe nos permite, en principio, apreciar que de la multitud de experiencias estudiadas se identifican sólo tres enfoques:

- ◆ Como materia independiente, obligatoria u opcional.
- ◆ Integrada en una o varias materias como historia, geografía, filosofía, ciencias sociales, educación religiosa y moral, ética, lenguas extranjeras y lengua de instrucción.
- ◆ Como una temática transversal, de modo que los principios de la educación para la ciudadanía estén presentes en todas las materias del currículo.

³⁴ Es la Red europea de información sobre la educación en Europa. Fue creada en 1980 por iniciativa de la Comisión Europea, se compone de una Unidad Europea, creada por la Comisión Europea en Bruselas y varias Unidades Nacionales, dependientes de los ministerios de educación de los países participantes en el programa de acción europeo Sócrates. Eurydice ha sido parte integral de Sócrates desde 1995. La Red fomenta la cooperación europea en educación a través del intercambio de información, sobre los sistemas y políticas, y de la elaboración de estudios sobre temas comunes a todos los sistemas educativos.

Estos enfoques no necesariamente son excluyentes, sino en diversos casos coinciden al interior de una misma realidad. Por ejemplo, en países como Francia, Italia, Inglaterra, Austria, Bulgaria o Dinamarca, vemos que la educación para la ciudadanía adopta un enfoque transversal durante los primeros años de formación, pero en secundaria y bachillerato se ofrece como una materia propia.

Independientemente de lo anterior, se observa una tendencia progresiva a favor de la escolaridad obligatoria. En efecto, para 2005 existía como materia en diecinueve países europeos, dieciséis de los cuales eran socios de la Unión Europea, y poco a poco se han ido sumando otros como España o Finlandia, en este último país la asignatura se impartía en Educación Secundaria como materia integrada y transversal, pero a partir del curso 2006/2007 se convirtió en materia independiente incrementándose su carga lectiva.

En cuanto al número de años y horas que se imparte esta asignatura, es importante aclarar que en los países en los que la educación para la ciudadanía se integra en otras materias o en los que se adopta un enfoque transversal, no siempre es posible determinar con claridad el número de años durante los cuales esta asignatura forma parte del currículo.

El tiempo destinado a la educación para la ciudadanía sólo puede indicarse en los países en los que el currículo la incluye como materia independiente. En estos casos, se contabilizaron una o dos horas a la semana, con profesores normalmente no especializados, y con modalidades de evaluación distintas de otras materias. Ello configura un perfil bajo y siempre se corre el riesgo de ser apreciada como un mero agregado al programa académico.

Veamos ahora algunos casos europeos con más detenimiento:

(1) Francia

La escuela republicana francesa tiene una larga tradición, desde fines del Siglo XIX, en *educación moral y cívica*. En 1996 se implantó el *programa de educación cívica*, que impactaba no sólo a las Ciencias Sociales sino también otras áreas del conocimiento. Se priorizaron tres líneas: la iniciación jurídica, la lectura de la imagen y la argumentación.

Asimismo se pueden distinguir tres ejes de articulación de las experiencias realizadas:

- ◆ Integración de la educación para la ciudadanía en el currículo y elaboración de proyectos interdisciplinarios;
- ◆ Establecimiento del centro escolar como lugar de educación para la ciudadanía;
- ◆ Construcción de la identidad personal con relación a uno mismo y a otros, trabajando valores como el respeto y la tolerancia.

Más recientemente, en el curso 1999-2000, se estableció un nuevo currículo, acentuando el aprendizaje de la democracia dentro del marco de una sociedad tolerante.

(2) Inglaterra y país de Gales

La educación para la ciudadanía forma parte del currículo nacional. Durante muchos años tuvo un estatus de tema transversal con el objetivo de promover una ciudadanía activa y responsable a través de la participación en la vida de la comunidad, la formación política y el compromiso social y moral. Se hacía énfasis en profundizar y contrastar conceptos claves como democracia y dictadura, cooperación y conflicto, igualdad y diversidad, etc. Lo que suponía considerar valores, disposiciones, habilidades, aptitudes, conocimiento y comprensión.

Con el arribo del gobierno de Tony Blair, a partir de 1997, se configuró como una materia dentro del currículo escolar para los estudiantes entre 11 y 16 años; estando en proceso su ampliación a aquéllos entre 16 y 19 años; y, de modo no obligatorio, hasta el momento, para los de 5 a 11 años.

(3) España

Desde el ciclo escolar 2000-2001 las Comunidades Autónomas han promovido, a través de la formación permanente, un concepto de ciudadanía en el que la solidaridad, la comprensión intercultural y la diversidad cultural constituyen una gran riqueza.

Modificaciones a la Ley Orgánica de Educación española (LOE) en 2006, resolvieron pasar del tratamiento como tema transversal, considerado insuficiente, al establecimiento como materia específica.

Así, a partir del ciclo escolar 2007-2008, se puso en práctica como asignatura obligatoria en uno de los dos últimos cursos de Primaria, en uno de los tres primeros de la Escuela Secundaria Obligatoria (ESO); en el cuarto año de esa misma etapa, con el nombre de Educación Ético-Cívica, y en el Bachillerato, como Filosofía y Ciudadanía.

Con ello, los menores españoles se suman a otros que, en al menos quince países europeos, ya pueden estudiar y conocer sus derechos en educación primaria y secundaria. No obstante, la inclusión de 50 horas lectivas mínimas en Educación Primaria coloca a España por delante de la mayoría de los países europeos, que no contemplan en sus currículos educativos la existencia de una asignatura obligatoria de educación para la ciudadanía para dicho nivel de aprendizaje.

Por otro lado, el currículo de contenidos previsto de educación para la ciudadanía asume en su conjunto las metas marcadas por Naciones Unidas y el Consejo de Europa. Esto, pretendiendo fomentar el reconocimiento de la

dignidad del otro y la igualdad entre sexos, favoreciendo el desarrollo de valores cívicos como la tolerancia, el respeto y la cultura de paz, así como la resolución pacífica de conflictos, al tiempo que pretende incentivar en el alumno el reconocimiento inmediato de violaciones de los derechos humanos.³⁵

(4) Portugal

En Portugal la educación para la ciudadanía está establecida, desde 1997 para primaria y 2001 para secundaria, como materia propia y temática transversal, respectivamente.

En ambos casos tiene como objetivo desarrollar la conciencia de los alumnos como ciudadanos críticos, activos y responsables que se interesan por participar en la vida del centro escolar, la comunidad y el país.

b) Estados Unidos

En Estados Unidos la educación para la ciudadanía tiene una gran tradición, sobre todo dentro del republicanismo, donde se considera que el ciudadano virtuoso es la pieza fundamental de la democracia.

Cuando a principios de la década de 1980 se comenzaron a implantar asignaturas enfocadas a la educación en valores, se levantaron críticas muy violentas que negaban su posibilidad. El New York Times y el Washington Post se quejaron entonces de que se embarcaba a la escuela con un problema que las sociedades pluralistas eran incapaces de resolver. Han pasado más de 20 años y, en particular desde 1995, su importancia parece haberse incrementado. Actualmente, casi nadie en la Unión Americana se atreve a dudar de la necesidad de esa clase de educación. La National Academy of Sciences de Estados Unidos ha publicado recientemente un importante estudio titulado

³⁵ Amnistía Internacional, *Declaración sobre Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos*, Madrid, Secretariado Estatal, 10 de septiembre de 2007.

From Neurons to Neighborhood. The Science of Early Childhood Development, en el que recomienda que se incluya algún tipo de enseñanza de esta naturaleza, aunque haya que reducir los horarios de otras asignaturas como Lengua de Instrucción o Matemáticas (MARINA, 2006).

No hay estándares nacionales al respecto, pues cada estado es responsable de su currículo académico. Sin embargo, el *Center for Civic Education*, que trabaja en colaboración con el Departamento de Educación, ha establecido lineamientos generales (K-12), para guiar a los estados. Estos lineamientos se basan en el conocimiento de los principios e instituciones de la democracia estadounidense, así como en temas vinculados a las relaciones étnicas, a las ideologías políticas, a las mutaciones morales, al medio ambiente y a los asuntos internacionales.

c) Canadá

En Canadá, que tiene un sistema educativo descentralizado, hay diversidad de políticas y de programas educativos. Para mantener estándares uniformemente altos entre los sistemas educativos de cada una de las diez provincias y tres territorios canadienses, las instituciones son supervisadas por el gobierno provincial y las asociaciones de profesionales.

Por lo que concierne a la educación para la ciudadanía, desde hace algunos años, determinadas provincias han elaborado sus propios programas ligados a contenidos específicos, como en Ontario y la Columbia Británica. En Québec, se plantea con una doble finalidad: aprender a vivir juntos, favoreciendo la cohesión social y aprender a construir juntos, estimulando el ejercicio de un papel activo de ciudadano lúcido y responsable en una sociedad democrática.

El Consejo Superior de Educación de Québec definió en 1998 la educación para la ciudadanía como educación para la democracia, para el pluralismo y para el compromiso colectivo. Educar para la democracia, significa enseñar y transmitir un conjunto de conocimientos relativo a las leyes y los derechos de

los individuos y desarrollar una participación activa e informada. Educar para el pluralismo, es desarrollar la capacidad de abrirse al otro, de respetarlo, de aceptar las diferencias interpersonales e interculturales mediante la adquisición de conocimientos, el desarrollo de actitudes y la exposición a contactos interculturales y la construcción de una identidad personal suficientemente fuerte para atenuar la desconfianza frente a las diferencias. Finalmente, educar para el compromiso colectivo se refiere a sensibilizar sobre valores humanistas como la equidad, la solidaridad, el compartir, la responsabilidad. En resumen, enseñar a vivir y construir juntos. Más allá de estos conocimientos, es también deseable que la persona adquiera ciertas habilidades sociales y cognoscitivas para poder tomar las decisiones relativas a su ciudadanía.

d) Latinoamérica

Algunos movimientos han propuesto la articulación de la educación y la construcción de la ciudadanía para promover los cambios sociales y económicos de la zona. Esta transformación apunta a la lucha por la equidad, al fortalecimiento de la democracia y de la identidad.

Lo anterior se conjuga con otros enfoques que proponen:

- ◆ La constitución de sujetos críticos capaces de hacer valoraciones y emitir juicios políticos, el desarrollo de la autonomía y del sentido ético;
- ◆ La apertura al reconocimiento del otro y a la esperanza;
- ◆ La constitución de sujetos democráticos en la doble dimensión personal y social;
- ◆ La educación en valores centrada en los derechos humanos.

En consecuencia, se generan diversas maneras de llevar a la práctica lo que hemos venido señalando como educación para la ciudadanía. Debido a esta

diversidad, de un país a otro podemos encontrar programas y políticas ampliamente contradictorios entre sí.

La falta de una ancestral y robusta cultura democrática en América Latina ha sido tierra fértil para la implicación de diversos organismos políticos, regionales e internacionales, estatales y civiles, en la promoción de una educación para la ciudadanía. La Organización de Estados Americanos (OEA) es quizá el más férreo promotor de este tipo de formación en la región, aunque no podemos despreciar los aportes de un sector muy activo de OSC que colabora en diversos niveles con agencias educativas de Estado y que a veces son financiadas por éstas. Uno de estos casos, que no el único, es *Civitas Latin America*, organismo con sede en Estados Unidos que proporciona servicios de educación democrática a sus contrapartes latinoamericanas. Otras fuertes influencias provienen de organizaciones multilaterales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) especialmente a través de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (LEVINSON, 2007).

Prácticamente no hay Estado latinoamericano que no haya establecido convenios de colaboración con uno o más de estos organismos. Por ello, las leyes y políticas nacionales se diseñan con frecuencia atendiendo recomendaciones o sugerencias de los mismos.

Por otro lado, y cuando nos adentramos en el análisis de las especificidades, puede apreciarse que en casi todos los discursos y programas de educación para la ciudadanía existe un consenso en la necesidad de dejar atrás la democratización electoral y avanzar hacia estadios culturales más fuertes y de mayor envergadura.

La educación, y en particular la escuela, se consideran la vía más adecuada para llevar a cabo dicha transformación, pero ya no sobre la base de acumulación de conocimiento enciclopédico, como en la educación cívica tradicional, sino enseñando nuevos valores, disposiciones, habilidades y

competencias. También se pretende modificar los ambientes autoritarios de las escuelas y asegurar que los valores de la democracia se enseñen transversalmente por una variedad de materias, no sólo por la clase de educación cívica. Donde difieren varios programas es en los valores a destacar y las competencias que buscan desarrollar. Algunos ponen el énfasis en las concepciones deliberativas de democracia, otros en el Estado de derecho, otros en la democracia participativa, y así por el estilo (LEVINSON, 2007).

e) El Caribe

En Cuba, República Dominicana y Haití, los tres países más grandes del Caribe, los procesos democratizadores se han enfrentado a obstáculos relacionados con las herencias coloniales, la hegemonía de las naciones europeas y la influencia directa del poderío estadounidense. En consecuencia, se han asentado largas y violentas dictaduras políticas, las cuales han establecido mecanismos institucionales autoritarios y excluyentes para la gestión cotidiana de los asuntos públicos.

Así, cuando las políticas públicas sobre educación para la ciudadanía deberían dar cuenta de las contradicciones que enfrentan los procesos democratizadores y la complejidad cultural que representan los masivos procesos migratorios para la formación de identidades sociales, éstas son pobremente abordadas en el currículo y la formación docente de los tres países.

En los tres países hay disposiciones jurídicas que incluyen la educación para la ciudadanía como parte de las responsabilidades educativas del Estado. En tal virtud se ha establecido formalmente como asignatura específica en primaria y secundaria, pero se requieren iniciativas educativas que contribuyan a la comprensión de la vida en común y generen destrezas para desafiar el adoctrinamiento ideológico, aprender a convivir con el reconocimiento de la diferencia y contribuir a educar la imaginación como forma de ampliar la visión

sobre los asuntos humanos y nuestras responsabilidades ante ellos (VALERA, 2003).

Con este panorama sombrío sobre la educación para la ciudadanía en el caribe, termina nuestro recorrido a través de diferentes proyectos educativos en el mundo; sin embargo, la retrospectiva nos permite distinguir la importancia que, en general, ha venido adquiriendo la educación de esta naturaleza en los últimos años, aunque al igual que sucede con el concepto, la práctica depende también del tiempo y espacio donde se lleve a cabo.

C. Una reflexión final

En los apartados anteriores hemos expuesto la teoría y práctica de la educación para la ciudadanía porque consideramos que es el mecanismo que permite a los individuos integrarse y comprometerse en todos los ámbitos del mundo que les rodea; un mundo que, como hemos tratado de dejar en claro, se encuentra en constante transformación, recientemente agudizada a consecuencia de la mundialización.

A pesar de que hemos anotado algunas diferencias y matices en el contenido de sus reflexiones, podemos apreciar que los teóricos que hemos analizado, perciben claramente la educación para la ciudadanía como un medio importante que puede ayudar al individuo a integrarse plenamente a la comunidad y a la colectividad, superando así el desafío de la tensión entre mundialización, desarrollo de una identidad personal y mantenimiento de la identidad cultural. La educación para la ciudadanía parte de una perspectiva y visión comunes que reconocen la posibilidad de vivir integrado a la colectividad y contribuir a ella de manera constructiva.

Asimismo, hemos apuntado que el andamiaje principal de la educación para la ciudadanía se estructura en torno a la perspectiva de ciudadanía en sociedad y que existen diversos modelos de ciudadanía y características de ciudadano, los cuales varían según las sociedades y las épocas.

Sin embargo, en nuestros días, se puede apreciar una coincidencia, casi generalizada, referente a la ciudadanía y la educación para la ciudadanía. De acuerdo con ésta, actualmente los programas de educación para la ciudadanía deben valorar la participación, la identificación y los elementos legales, los derechos en cada individuo. Las divergencias en este sentido se hallan al nivel de las definiciones correctas de ciudadanía: para unos, basta con participar, otros en cambio se enfocan más en los derechos y la pertenencia a una comunidad política.

Desde los primeros trabajos sobre educación para la ciudadanía, la mayoría de los autores asumen que el ámbito escolar es por excelencia el lugar para transmitir y desarrollar los fundamentos de la ciudadanía. El aprovechamiento del período escolar obligatorio, en numerosos países, permite a los establecimientos de enseñanza asegurar el aprendizaje de determinadas nociones, que son valores fundamentales y necesarios para asegurar el progreso personal y colectivo. De acuerdo con esta noción, se otorga a la escuela, como institución social, la misión de formar ciudadanos. Una educación establecida por lo general sobre una visión activa: participación, iniciativa y posibilidad de debate.

Bajo esta óptica, los estudiantes deben desarrollar diferentes competencias para participar adecuadamente en la vida de la colectividad. Para ello, se utilizan frecuentemente tres enfoques: como materia; integrada en una o varias materias; y, como una temática transversal.

Desafortunadamente, como ha sucedido con otros grandes cambios y transformaciones en la historia de la humanidad, aún persisten regiones, como el Caribe, donde la educación para la ciudadanía sigue siendo una asignatura pendiente dentro de los parámetros de modernidad aquí expuestos.

En síntesis, en este apartado hemos presentado la educación para la ciudadanía como un poliedro con muchas caras al que podemos mirar desde ángulos muy diferentes. Estos ángulos refieren a las motivaciones que pueden

dar lugar a un proyecto en esta línea, a los objetivos a perseguir, a los contenidos a abarcar, a los valores y compromisos a promover y a los espacios y ámbitos en que se puede desarrollar.

En el próximo capítulo describiremos una propuesta académica para el bachillerato mexicano que, basada en un enfoque de avanzada en educación para la ciudadanía, pretende ser el puente que posibilite el tránsito de los jóvenes a la participación activa y comprometida en las organizaciones de la sociedad civil o el Tercer Sector.

III.Una propuesta para México

A partir de lo estudiado en el capítulo anterior resulta innegable que el interés por la educación para la ciudadanía está cautivando a una gran cantidad de naciones y transformando a nivel mundial la óptica tradicional de la escuela para la creación o formación de ciudadanos.

Además, los organismos internacionales le dedican crecientemente una amplia atención a sus orientaciones. Por ejemplo, el Consejo de Europa, que lleva años trabajando en el tema, declaró el 2005 como el *Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación*, bajo el eslogan *Aprender y vivir la democracia*, invitando a los Estados miembros a un conjunto de acciones para promover una ciudadanía activa y una cultura democrática.

De la misma forma, la nueva agenda social de la Unión Europea para el año 2010, diseñada en la reunión de Lisboa, requiere entre sus objetivos estratégicos el ejercicio activo de la ciudadanía, con la cohesión e inclusión social de los ciudadanos.

De modo paralelo, la Conferencia Internacional de Educación de 2004, en su cuadragésimo séptima reunión, *Una educación de calidad para todos los jóvenes: desafíos, tendencias y prioridades*, declaraba a “la educación para una ciudadanía activa y responsable” como una prioridad para mejorar la educación de los jóvenes (BOLIVAR, 2007).

No podría ser de otro modo, pues la educación para la ciudadanía es, en esencia, la búsqueda de una gran agenda común que aglutine y dé sentido a la multiplicidad de pequeñas nuevas agendas derivadas de la demanda de un desarrollo humano y social basado en la libertad, la justicia y la sustentabilidad del planeta (ARREDONDO, 1997).

Haciendo a un lado los matices que adquiere esta educación, dependiendo del momento y espacio donde se lleve a la práctica, actualmente se considera, en términos generales, que los alumnos educados bajo este enfoque:

- ✓ Deben ser formados y tratados como ciudadanos y no como ciudadanos en potencia;
- ✓ Pueden contribuir significativamente al bienestar de su comunidad;
- ✓ Obtienen beneficios de la oportunidad de participar como ciudadanos; y
- ✓ Participan en los asuntos comunes a través de las oportunidades que les brinda la escuela.

Se atiende con ello la necesidad de educar para fortalecer la organización y la participación social, pues hoy en día, ésta se encuentra presente en casi todos los discursos, a nivel nacional e internacional, y también ha pasado a ser asumida como una bandera desde los Estados y las agencias internacionales. Así, la participación social se expresa en programas y acciones que cuestionan la lógica del mercado como instrumento infalible para lograr un desarrollo justo y exigen el compromiso de todos para romper con la “normalización” de la indiferencia o el individualismo. Tradicionalmente los actores más frecuentes en dichos programas y acciones son las organizaciones, los movimientos y los grupos del denominado Tercer Sector; sin embargo, en la actualidad estos actores presentan crisis de cantidad y representatividad, aunque también potencial de permanencia y calidad (CARUSO, 2001).

Frente a esta dinámica, la academia intenta contribuir positivamente con la educación para la ciudadanía incorporando a los contenidos y metodologías de sus programas, propuestas y prácticas desde las cuales formar individuos para el ejercicio de una ciudadanía responsable, activa y crítica.

A estas alturas emerge una inquietud, ¿En México, dónde estamos y hacia dónde vamos en materia de educación para la ciudadanía? La respuesta

reviste particular significado si recordamos que recientes estudios sobre la cultura política y la participación social de los mexicanos demuestran que ésta es minoritaria y comparativamente muy inferior a nivel mundial.³⁶ Ello ha provocado que voces respetables de la sociedad civil organizada, como la de Jorge Villalobos, Presidente Ejecutivo del Centro Mexicano para la Filantropía (CEMEFI), se pronuncien por “trabajar para que cada vez sean más los que participan en los diferentes espacios de la vida comunitaria; revertir la pasividad y aumentar la participación... Fortalecer la solidaridad, el trabajo voluntario y la filantropía; reconocer y valorar la generosidad en actos de filantropía y voluntariado realizados sin otra finalidad que el bien de la comunidad”.³⁷

A. La educación cívica en México

María Teresa Yurén, al realizar un repaso histórico por los diferentes perfiles que ha ido adoptando el tema de la educación cívica en el sistema educativo mexicano afirma que el significado de la misión que se asignó a la escuela desde que México surgió como nación independiente ha variado en función de las relaciones de poder en cada momento histórico (YURÉN, 2007).

Dicho de otro modo, la educación cívica se ha visto siempre como un instrumento para la constitución de un tipo deseado de sociedad y un medio de justificación de las prácticas e ideales políticos. A eso se debe que tanto las políticas públicas, como las orientaciones curriculares, revelen presencias ideológicas y teorías que son diversas y hasta contradictorias.

Pese a lo anterior, Yurén ha logrado distinguir ideas eje que organizan cada programa, y conforme a las cuales se han determinado los contenidos y estrategias escolares, y se da sentido a las prácticas educativas. Siguiendo este análisis, podemos saber que desde el Siglo XIX y gran parte del XX, la

³⁶ Los estudios a los que hacemos referencia son la Encuesta Nacional sobre Filantropía y Sociedad Civil (ENAFI), realizada por el ITAM y el CEMEFI en el 2005 y el Proyecto de estudio comparativo del sector no lucrativo de la Universidad Johns Hopkins, antes citados.

³⁷ VILLALOBOS, Jorge, “Los retos de la sociedad civil en México”, Ponencia presentada en el *Foro Hacia la corresponsabilidad. Encuentro sociedad civil-gobierno federal*, realizado del 18 al 20 de julio de 2005 en la Ciudad de México.

escuela se ocupó de educar a los niños en el “civismo constitucional”, lo cual, dicho brevemente, consistió en promover el conocimiento de las leyes y derechos, con la idea de que ello contribuiría a que cada sujeto se identificara con la nación mexicana y se preocupara de mantener la unidad nacional. Esos programas adolecían de una falla estructural de carácter pedagógico, pues pretendían forjar hábitos prácticos mediante la transmisión de saberes teóricos.

La ola globalizadora que envolvió a México desde los años ochenta fue erosionando esa idea eje, pero su abandono fue pausado. Todavía en 1999, cuando se instrumentaron nuevos programas para las escuelas secundarias, se decía que uno de los elementos del enfoque educativo debía ser el nacionalismo. Los programas que sustituyeron a los de “Civismo I y II” y “Orientación”, se desarrollaron bajo el título de “Formación cívica y ética”. Esto significó un cambio en la perspectiva que había predominado. Por una parte se introdujo el término “formación” que da la idea de que no se trata de un contenido por estudiar, sino de un conjunto de estrategias para configurar un modo de ser y de convivir. Por otra parte, se incorporó el término “ética”, lo cual hace suponer que se pretende formar a un ciudadano moral.

Además, se incorporaron contenidos que revelaban el supuesto de que la ciudadanía debía ser ejercida por sujetos que cuidan de sí, de su sexualidad, de su salud y de su equilibrio; sujetos que tienen estima de sí y que gracias a ella le otorgan una cierta calidad a sus prácticas, en el orden político, social y cultural, pero también en el mundo de lo íntimo y privado. La idea eje que orientó esos programas fue la del ciudadano activo con autoestima y competencias comunicativas, capaz de analizar, criticar y elaborar su escala personal de valores, así como sus principios morales, ejerciendo el juicio ético.

En 2002, la primera generación formada con esos programas estaba por egresar. El análisis de los resultados obtenidos (YURÉN, 2005) mostró: a) la falta de preparación de los profesores para aplicar un programa que abarcaba un espectro disciplinario amplio, y b) la importancia que para los jóvenes tenía el conocimiento y cuidado de sí, y su escaso interés en aprender de manera mecánica las leyes, o participar en rituales a los que no les veía sentido. Un

gran escollo fueron las tendencias de los profesores a adoctrinar, asumir una figura pastoral o a tratar los contenidos como si fueran meramente teóricos. No obstante, se consideró un acierto en el procurar el desarrollo del juicio moral y las competencias comunicativas para reivindicar y ejercer los derechos, así como para participar activa y críticamente en la construcción de la democracia.

Estos resultados alimentaron los trabajos para elaborar nuevos programas de primaria. En 2003, se inició la aplicación del Programa Integral de Formación Cívica y Ética para este nivel. Se trató de superar las fallas observadas en la aplicación de los programas de Secundaria y se instrumentó un programa que se orientaba a adquirir las siguientes competencias: a) conocimiento y cuidado de sí mismo; b) autorregulación y ejercicio responsable de la libertad; c) respeto y valoración de la diversidad; d) sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad; e) manejo y resolución de conflictos; f) participación social y política; g) apego a la legalidad y sentido de justicia, y; h) comprensión y aprecio por la democracia. Considerando la edad de los alumnos, este programa no tenía como eje el ejercicio del juicio ético, pero las competencias exigidas preparaban al alumno en ese sentido.

En su fase experimental, el programa se aplicó en 194 escuelas de 12 entidades federativas, y se capacitó a los docentes de todo el país, para generalizar su aplicación a partir del ciclo escolar 2005-2006. De manera paralela se echó a andar la asignatura “Hacia una Cultura de la Legalidad”, para el nivel secundaria en planteles de Baja California, Chihuahua, Sinaloa, Morelos y Tamaulipas, así como en las delegaciones Iztapalapa y Gustavo A. Madero del Distrito Federal. Sin embargo, su núcleo duro no resultó congruente con los programas de formación cívica y ética, pues mientras que el primero le apuesta a la obediencia de la ley en el marco de un estado de derecho, demandando de los sujetos un nivel convencional de desarrollo moral, los segundos se apoyan en el supuesto de que, para participar como sujeto autónomo en la vida democrática, se requiere de un nivel posconvencional de desarrollo moral.

Al mismo tiempo se empezó a trabajar lo que sería la *Reforma para la educación secundaria* (RES), la cual se puso en marcha a partir de abril de 2006. El nuevo plan dio un vuelco a la idea eje de la formación cívica y ética. La RES retomó las mismas competencias que el programa de primaria y, al igual que éste, dejó de lado el desarrollo del juicio moral en el nivel posconvencional, sólo que en este caso, dada la edad de los estudiantes, era totalmente pertinente eso que se dejó fuera. La RES se presenta como un currículo por competencias, pero a diferencia del programa de primaria, el de la secundaria plantea una serie de objetivos que se centran en contenidos cognitivos y, aunque se dice que la estrategia central es el proyecto, dicha estrategia queda reducida a la formulación de propuestas en una unidad curricular.

Además de esta condición híbrida de los programas, los cambios más importantes con respecto al plan de 1999 fueron los siguientes: en lugar de tres cursos se plantearon dos (para segundo y tercero); se insistió en el aprecio de los valores establecidos y en una forma de autorregulación que no parece derivar de la autonomía moral. El término “nación” sólo se menciona cuando se dice que ha de procurarse “el aprecio por la diversidad cultural” como elemento de la identidad nacional y la pertenencia a la humanidad”. Asimismo, se realiza la formación del individuo como sujeto responsable y preocupado por el bienestar colectivo, pero sobre todo por el ejercicio pleno de los derechos de las personas (es decir, de los derechos civiles).

La clave del cambio en el significado que se le da a la formación ciudadana radica en que la autonomía se entiende “como capacidad para elegir libremente entre diversas opciones de valor, con referencia a principios éticos relacionados con los derechos humanos y la democracia”, lo cual hace ver que no se trata de principios autónomamente contruidos, sino de pautas preestablecidas.

De este breve recorrido, que hemos hecho de la mano de las investigaciones de la Dra. Teresa Yurén, se pueden interpretar varias situaciones, pero para los objetivos de nuestro estudio destacamos las siguientes:

- ♦ La mayor parte del período de vida de México como nación independiente el tipo de educación cívica que se ha impartido se ha basado en el denominado “civismo constitucional”. Ese civismo, nos dice Silvia Conde, es un civismo acartonado que se concentra en una asignatura orientada generalmente hacia la esfera cognoscitiva, con un carácter fundamentalmente informativo y teórico, con una tendencia a desligarse de la práctica, que enfatiza el culto a los héroes y los símbolos patrios, que en general no estimula la participación política o el desarrollo de habilidades para la organización y la intervención en asuntos de interés común. Este civismo, como sinónimo de compendio de leyes y procedimientos, sin referente real, desde una perspectiva neutral, formalista, abstracta y legalista, no sirve para formar capacidades ciudadanas (2006).

- ♦ Una visión más apegada al enfoque de educación para la ciudadanía que hemos venido analizando, empezó a ganar terreno en el nivel educativo básico de nuestro país a partir de los programas de secundaria surgidos en 1999. Entonces, se introdujo el interés por las finalidades morales y cívicas, recogiendo con ello la necesidad, cada vez más ampliamente compartida, de asegurar mediante la educación, la continuidad de la vida democrática. Sin embargo, varios factores no han permitido que el intento avance como en otras latitudes y, por el contrario, han obligado a su reformulación en dos ocasiones.

- ♦ Los datos disponibles sólo nos permiten corroborar la situación en los niveles de primaria y secundaria. En parte debido a la ausencia de investigaciones serias y profesionales al respecto, pero sobre todo a que la ausencia de un bachillerato único nacional, como describiremos en el siguiente apartado, no ha permitido la generación de criterios estandarizados, en materia de formación cívica y ciudadana, para este nivel educativo.

Estos tres factores, sin duda, nos pueden ayudar a ir entendiendo el por que de la baja tasa de participación social de los mexicanos de que dan cuenta los

estudios a que hemos hecho alusión precedentemente. Si no ha habido una formación cívica que fomente la participación del individuo, ¿cómo queremos que una sociedad que tradicionalmente se ha caracterizado por una enfermiza pasividad, indiferencia y escepticismo con relación a la cosa pública, se vea estimulada?

Por otro lado, si no existe una política integrada de educación cívica para el nivel bachillerato, resulta fácil comprender por que al disgregar los datos de la ENAFI en segmentos de población, los índices más bajos de participación se hayan registrado en ese rango de educación. Por ejemplo, del total de encuestados que contestaron negativamente sobre haber realizado trabajo voluntario en los últimos doce meses, en los que tenían instrucción primaria el porcentaje se elevó a 75 puntos, contra 23 que respondieron afirmativamente, en el segmento de secundaria los datos fueron 77% negativo y 21% positivo, los ciudadanos con nivel bachillerato contestaron negativamente en un 78% y positivamente sólo en 21% y finalmente los que tuvieron mejor registro fueron los universitarios con 30% positivo y 68% negativo.

En virtud de lo anterior, consideramos que para avanzar en la construcción del país que queremos, es preciso renovar enfoques, contenidos y medios de los planes, programas y prácticas socioeducativas en materia de civismo y ciudadanía para la jornada escolar. La escuela es un poderoso espacio para la formación ciudadana – aunque no es el único-, además de que es el lugar de intermediación social entre lo privado y lo público (CONDE, 2006).

La educación cívica a la que aspiramos debe ser capaz de proporcionar elementos para alcanzar una mayor independencia de juicio, de deliberación y de diálogo constructivo. Debe ser capaz de ayudar a transformar las relaciones de las personas con las nuevas realidades que van impregnando la sociedad mexicana. Pensamos que la educación para la ciudadanía, en los términos en que se ha venido experimentando en países como los de la Unión Europea, Estados Unidos o Canadá, puede ayudar a conseguir en México ese objetivo de forma sustancial.

Desafortunadamente, la educación no es un tema prioritario en la agenda pública y mucho menos lo es la educación cívica. La poca importancia que se le otorga puede apreciarse en el poco tiempo destinado a su estudio dentro del currículo de primaria y secundaria que, como si hubiese sido mucho, se disminuyó en las últimas reformas. Aumentar su prioridad no implica necesariamente tampoco un incremento de horas en la jornada escolar, sino más bien revolucionar el abordaje que hasta ahora se hace en la formación de ciudadanos.

En este entendido, creemos que una alternativa para la educación básica de nuestro país es la inclusión de la educación para la ciudadanía, en los términos que hemos venido exponiendo a lo largo de este trabajo, con el propósito de asegurar que todo ciudadano posea aquel conjunto de saberes y competencias que posibiliten su participación activa en la vida pública, sin riesgo de verse excluido o con una ciudadanía negada. Dicho de otra forma, para los niveles educativos de primaria y secundaria de México sugerimos que la formación cívica sea entendida mejor como el “currículo básico”, indispensable, que todos los ciudadanos han de poseer al término de la escolaridad obligatoria.

Por lo que se refiere al bachillerato, con una dinámica diferente a la del nivel básico, pretendemos seguir en la lógica de la educación para la ciudadanía pero arriesgar más, ser más atrevidos y mirar hacia delante ¿Por qué y cómo?...lo exponemos en los apartados que siguen.

B. La importancia de la formación ciudadana en el bachillerato

En México el bachillerato, también conocido como preparatoria y oficialmente nombrado como educación media superior, remonta sus orígenes a 1867 cuando el doctor Gabino Barreda fundó la Escuela Nacional Preparatoria.

En los últimos diez años, la matrícula total de este nivel aumentó de manera considerable. En 1996 atendía al 46% de la población entre 16 y 18 años, (VILLA, 2000) actualmente atiende a cerca de tres quintas partes de dicho segmento de población, es decir, 58.6% (PND 2007-2012: 178) y la administración del presidente Felipe Calderón se ha propuesto alcanzar una meta de cobertura de 68% hacia el año 2012.³⁸

Un primer acercamiento a este nivel educativo nos lleva a definirlo por su ubicación intermedia entre la enseñanza secundaria y los estudios superiores, considerándolo una mera prolongación de la educación media básica y una simple anticipación de la licenciatura.

Sin embargo, al adentrarnos un poco en las funciones que dentro del ámbito educativo de nuestro país se determinan para la educación media básica y la educación media superior, podemos establecer una esencial distinción con base en el desarrollo de la capacidad de fundar racionalmente los conocimientos que el alumno adquiere. En otras palabras, no son tal vez tan sustanciales las diferencias en la extensión de los contenidos estudiados, pero en bachillerato se trata de algo más, no sólo de saber, sino también de saber por que se sabe; no sólo de repetir conocimiento simplemente porque el profesor lo transmite, sino de poder fundarlo con razonamientos de diverso tipo que el alumno comprende y comparte. En una palabra, en el bachillerato se enseñan no sólo conocimientos, sino el uso del método científico. (BAZAN, 1991).

En relación con los estudios de licenciatura, se ha asignado a la preparatoria mexicana una función propedéutica y una función terminal. Ello ha dado origen a dos tipos de educación media superior: el bachillerato y la educación tecnológica. Éstas se imparten a su vez en tres modalidades: el bachillerato general o propedéutico (Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM y otras universidades públicas, el Colegio de Bachilleres, el Colegio de Ciencias y

³⁸ “Anuncia SEP reforma integral en educación media superior”, México, *El Universal*, 9 de mayo de 2007 (http://www.eluniversal.com.mx/notas/vi_424003.html).

Humanidades); el bachillerato tecnológico bivalente (CETIS, CBTIS, CBTA, CETMAR, entre otros); y, la educación técnico profesional (CONALEP).

Si dicha distinción se antoja ya por demás compleja, diversos cambios e innovaciones sin continuidad en la organización institucional y el contenido curricular de la enseñanza media superior en México, en particular a partir de la reforma educativa de 1970, han conducido a que en la actualidad, de acuerdo con estimaciones de la propia Secretaría de Educación Pública, se considere la existencia de más de 25 planes de bachillerato en nuestro país.³⁹

Como consecuencia de esta diversidad de planes de estudio podemos toparnos con diferentes modelos pedagógicos que van desde aquéllos que siguen firmemente la política educativa recomendada por el Estado hasta los innovadores, generalmente de instituciones privadas, que defienden a toda costa su derecho a formar a *sus* preparatorianos y futuros estudiantes universitarios, como es el caso del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM).

A pesar de la amplia oferta educativa que existe y del incremento que ha tenido la matrícula en este nivel, la educación media superior se encuentra en “una situación de alarma” a juicio de las propias autoridades educativas, pues el hecho de que nada más 58 de cada 100 jóvenes entre 16 y 18 años cursen el bachillerato significa que sólo se atiende a poco más de la mitad de los mexicanos en edad de estudiarlo y, al menos 2 millones en edad de asistir a la preparatoria quedan excluidos. Ello sin considerar que apenas uno de cada tres que inicia los estudios logra concluirlos.⁴⁰

Entre las principales razones que llevan a los estudiantes a abandonar el bachillerato destacan los inevitables problemas socioeconómicos, que les impiden continuar sus estudios, pero también muchos lo hacen por

³⁹ SZÉKELY, Miguel, “Presentación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior”, *Reunión Extraordinaria de la Red Nacional de la ANUIES*, que se llevó a cabo el 18 de septiembre de 2007 en la Unidad de Seminarios de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

⁴⁰ Datos tomados de “Propondrá el gobierno federal una reforma a educación pública superior”, México, *La Jornada*, 22 de septiembre de 2007 (<http://www.jornada.unam.mx/2007/09/22/index.php?section=sociedad&article=032n2soc>).

insatisfacción con el currículo, así como por el mínimo o nulo deseo de continuar con una educación profesional. Independientemente de las causas, lo grave es que, hasta hace relativamente poco tiempo, éstos y otros problemas de la educación media superior parecían no preocuparles a las autoridades y mucho menos se percibían acciones para atender dicha situación.

A manera de ejemplo, es hasta el Programa Nacional de Educación 2001-2006 que se incluyó, por primera vez, un subprograma sobre la educación media superior en el cual se plantearon objetivos para el bachillerato nacional como: ampliar la cobertura, propiciar la equidad en el acceso, velar por la permanencia y terminación de los estudios, y mejorar la calidad. Dentro de las iniciativas para cumplir con dichos objetivos sobresalieron dos grandes políticas que generaron expectativas para dar solución a los serios problemas que afectan al bachillerato en México: una reforma curricular y la creación de diferentes estructuras administrativas que mejorarían la gestión y planeación de la educación media.

A finales del sexenio pasado sólo se pudo cumplir la última de éstas con la creación, el 22 de enero de 2005, de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). Dicho órgano, dependiente de la Secretaría de Educación Pública, es a partir de entonces el responsable del establecimiento de normas y políticas para la planeación, organización y evaluación académica y administrativa de la educación media superior en sus diferentes tipos y modalidades.

La reforma curricular sigue pendiente, pero afortunadamente dentro del Plan Nacional de Desarrollo del actual gobierno se ha retomado el compromiso como una de las estrategias para satisfacer el objetivo de fortalecer el acceso y la permanencia en el sistema de enseñanza media superior. Así, se contempla “una reforma curricular de la educación media superior para impulsar la competitividad y responder a las nuevas dinámicas sociales y productivas” (PND 2007-2012: 195). Ello trae de nuevo esperanzas para atender los problemas estructurales que hemos visto, pero al mismo tiempo abre la

oportunidad de realizar una reflexión mayor sobre el papel del bachillerato en su dimensión nacional, sobre su concepción y fines en la sociedad actual.

Recientemente el Subsecretario de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública declaró el inicio de los trabajos para dicha reforma y explicó que deberá incluir tres ejes básicos en torno a los contenidos curriculares: en primer lugar, una educación que consolide el ejercicio de una ciudadanía plena; en segundo lugar, acceder a una formación propedéutica que garantice los "conocimientos mínimos" con que los jóvenes deben contar, y en tercero, fortalecer las habilidades para el desarrollo económico y productivo de los alumnos.⁴¹ Resulta de particular importancia que uno de los ejes básicos de la pretendida reforma se oriente hacia la búsqueda de una educación para el ejercicio de la ciudadanía plena. Hasta ahora, como apuntábamos párrafos atrás, no existía una política integral al respecto en este nivel educativo que, paradójicamente, significa la etapa de formación académica donde, por lo general y conforme a lo que establece la legislación mexicana, se lleva a cabo la metamorfosis de adolescente a ciudadano.⁴²

El sólo enunciado del tema representa un cambio en la percepción tradicional del gobierno sobre estas cuestiones, ello nos lleva a suponer que finalmente se ha superado el enfoque clásico de civismo prevaleciente hasta principios de 1990 en los planes y programas educativos de México. Por otro lado, creemos que también constituye un llamado para reflexionar profunda y ampliamente, no sólo desde el ámbito educativo, sobre el significado y trascendencia de la formación ciudadana del bachiller.

Es momento de preguntarse cómo el Bachillerato, cualquier bachillerato, está preparando para la vida a nuestros jóvenes y, dadas las condiciones actuales del país, cómo queremos que los prepare, no sólo en los aspectos de

⁴¹ "SEP: se someterá a discusión la reforma a la educación media", México, *La Jornada*, 16 de febrero de 2007 (<http://www.jornada.unam.mx/2007/02/16/index.php?section=sociedad&article=048n2soc>).

⁴² De acuerdo con el Artículo 34 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, *son ciudadanos de la República los varones y mujeres que, teniendo la calidad de mexicanos reúnan, además, los siguientes requisitos:*

I.- Haber cumplido 18 años, y

II.- Tener un modo honesto de vivir.

conocimientos y habilidades, sino también en lo referente a su formación cívica y ciudadana. La calidad de ciudadano que el alumno de educación media superior adquiere en los últimos años de su formación, o poco tiempo después de la conclusión de ésta, debe ser motivo suficiente para que despertemos y pongamos sobre la mesa de discusión la información y conocimientos, generales y específicos, que sobre la vida social y política del país se les está transmitiendo y se les piensa transmitir a nuestros estudiantes de preparatoria.

Estamos convencidos que muchas de las virtudes y deficiencias que tengan nuestros ciudadanos mañana dependerá de lo que educativamente hagamos por ellos hoy, pues aunque no es el único, la escuela es un poderoso espacio para la formación ciudadana.

En este contexto, la anunciada reforma integral de la educación media superior, ya sea que se realice mediante una consulta abierta o no, debe brindarnos la oportunidad para poner en la agenda del debate nacional la importancia de la formación ciudadana en el bachillerato y lo que ello implica, tanto para el sistema educativo como para la sociedad en su conjunto, a fin de que se desencadene una amplia deliberación sobre el ciudadano que se aspira a formar en las escuelas preparatorias mexicanas de principios del Siglo XXI.

En particular, pensamos que las características socioeconómicas, políticas y culturales de nuestro país, así como el ínfimo capital social⁴³ con que contamos, de acuerdo a los estudios que hemos mencionado a lo largo de esta obra, nos demandan la formación de bachilleres con un fuerte sentido de responsabilidad y compromiso sociales, capaces de reflexionar y proponer soluciones y alternativas que impulsen el desarrollo de la democracia y la justicia en cualquier ámbito de la vida en sociedad, pero que además trabajen a favor del mejoramiento de la comunidad donde se encuentren inmersos, con una alta disposición para la participación social, el interés por la vida, la

⁴³ El término “capital social”, a pesar de haber sido usado por Pierre Bourdieu en 1980, sólo ha cobrado cierta notoriedad a mediados de los noventa, principalmente de la mano de Robert Putnam, quien lo define como “las conexiones entre los individuos, las redes sociales y las normas de reciprocidad y confianza que de ellas surgen.”(PUTNAM, 2000: 19). En la literatura mexicana sobre Tercer Sector Los términos a veces parecen intercambiables: “sociedad civil”, “Tercer Sector”, “sector no lucrativo” y “capital social”, “asociatividad”, etc.

solidaridad y el compromiso de servicio. A la luz de este contexto y reflexiones, hemos pensado una propuesta educativa que se expone a continuación, esperando con ella aportar elementos para la discusión y el debate en torno al desarrollo y expansión del Tercer Sector en México.

C. Elementos para una nueva Asignatura

Antes de avanzar hacia el planteamiento central que nos convoca, consideramos oportuno llevar a cabo una breve recapitulación de los aspectos que hemos venido abordando a lo largo de la obra, con el propósito de tener claro el panorama que nos conduce a proponer la creación de una nueva asignatura para el nivel bachillerato denominada "*Sociedad Civil*".

En primer término, es importante puntualizar que, al igual que muchas otras sociedades a nivel mundial, los mexicanos nos encontramos inmersos en procesos de cambio que modifican el *status quo* prevaleciente y generan fenómenos nunca antes conocidos que provocan incertidumbre sobre el futuro.

De forma simultánea a estas transformaciones, más evidentes en el plano económico y político, de unos años a la fecha se ha venido consolidando, entre el poder público y el mercado, un nuevo actor social al que, por su sorpresiva aparición y vertiginoso crecimiento, suele denominársele de diversas formas: *organismos no gubernamentales, sociedad civil, sector no lucrativo o Tercer Sector*, pero que no es otra cosa que un síntoma del despertar ciudadano para reivindicar su papel en la historia, más allá de las instancias institucionales de intermediación social, nacionales e internacionales.

Estas organizaciones actúan en ámbitos diversos con el propósito de procurar una sociedad más generosa, participativa, eficaz y justa. Por lo general operan al margen del gobierno, en razón de la manifiesta incapacidad de éste para trabajar a favor de los ciudadanos a los que presumiblemente representan. Dentro del diverso y heterogéneo panorama que conforman, destacan aquellas que pertenecen al sector solidario, asistencial o filantrópico. En este y otros

rubros, gracias a las actividades desarrolladas por las OSC se han tenido avances notables, tangibles e intangibles, para beneficio de la sociedad mexicana.

Como consecuencia, el gobierno ha comenzado a modificar la ríspida relación que había mantenido con las OSC y ahora les empieza a brindar seguridad jurídica y recursos económicos para sus actividades. Esto, aunque exiguo, representa un signo positivo para su desarrollo y fomento, pero aún enfrentan muchos desafíos políticos, económicos y legales, siendo uno de los más preocupantes el escaso número y lenta dinámica en el crecimiento de organizaciones para el sector, con relación al tamaño y problemas de la sociedad mexicana.

Una de las explicaciones que se ofrecen para entender esta situación señala como causa del bajo desarrollo de la ciudadanía en México el tipo de sistema político que prevaleció en nuestro país durante más de 70 años, el cual aparentemente promovió una singular cultura política que no animaba la participación ni el compromiso social. Para tratar de revertir esta tendencia apostamos por la educación, en virtud de que, como dice Cullen, “el modo de vida se forma socio-históricamente, y nos convierte en *ciudadanos*. De ahí su intrínseca relación con la educación” (2007: 50).

Bajo este entendido, nos dimos a la tarea de conocer experiencias educativas en otros países y regiones del planeta, que nos aportasen información y conocimientos sobre la formación de ciudadanos competentes. Como resultado, descubrimos que la dinámica y problemas de la sociedad mundial contemporánea han dado origen a diversas modalidades, pero todas ellas pueden englobarse bajo la denominación *educación para la ciudadanía*, que está revolucionando la forma de enseñar y aprender a ser ciudadanos.

Con preocupación, detectamos que en México este enfoque apenas comienza a considerarse y los intentos que se han hecho para su implantación distan mucho de la visión que al respecto se tiene en otras latitudes. Asimismo, percibimos que los esfuerzos se centran en los niveles de primaria y

secundaria, dejándose de lado la educación media superior, que paradójicamente es el nivel donde los estudiantes dan el paso de individuo a ciudadano.

Hoy, que por parte del gobierno se ha puesto en marcha una reforma académica en ese nivel escolar, consideramos pertinente aprovechar la oportunidad que dicho proceso brinda para exponer una propuesta que creemos puede, a través de la educación, desencadenar la participación social de los jóvenes y, por ende, revertir los bajos índices de implicación y disposición que tenemos los mexicanos con respecto de las actividades del sector no lucrativo.

En concreto, proponemos que se incluya en el currículo de bachillerato una asignatura que se denomine "*Sociedad Civil*" y esté enfocada a proporcionar información teórica y conocimientos prácticos sobre el Tercer Sector en México. Pensamos con ello despertar en los futuros ciudadanos el interés de participar activamente en las organizaciones de la sociedad civil o, por lo menos, generar conciencia sobre la importancia y significado de las actividades que éstas realizan. Esto último, suponemos, propiciará un ambiente social más favorable al trabajo y labores del sector sin fines de lucro.

La idea de incluir la asignatura *Sociedad Civil*, no es producto de la generación espontánea, sino consecuencia del análisis de diversas experiencias que, bajo la noción de educación para la ciudadanía, hemos observado en el mundo.

Pretendemos con esto recuperar la función de la escuela como instructora de las jóvenes generaciones para vivir y ejercer el oficio de ciudadano en una comunidad, pero con una perspectiva renovada que, partiendo de lo que se tiene y proyectando la reflexión, las ideas y las acciones hacia el futuro, permita la generación de una nueva ciudadanía responsable, activa y crítica, con las características que para tales adjetivos hemos descrito en el primer capítulo. Confiamos que la formación de este nuevo ciudadano permitirá la transformación de los valores y la cultura política de nuestro país, abonando

positivamente en la atención de las necesidades y problemáticas que aquejan actualmente al sector no lucrativo de México.

En este entendido, y con una óptica no pedagógica sino emanada de la sociología y la ciencia política, a continuación esbozamos una serie de elementos que consideramos deben contemplarse en el diseño e implantación de la asignatura que proponemos para que, efectivamente, contribuya al desarrollo y fortalecimiento del Tercer Sector, como pretendemos. Cabe aclarar que el plan de exposición que se sigue está basado, con pequeñas variantes, en el esquema del *Programa Integral de Formación Cívica y Ética para la Educación Primaria* elaborado por la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública en el año 2005, esperando con ello lograr una mejor comprensión de nuestros propósitos por parte de los pedagogos. Asimismo, y en virtud de que nuestros conocimientos académicos no se han forjado en los terrenos de la pedagogía, sino en los de la sociología y la ciencia política, en algunos puntos retomamos las reflexiones de destacados pedagogos que concuerdan con el sentido que vislumbramos para la asignatura *Sociedad Civil*.

1. Justificación

Además de las razones que hemos venido exponiendo a lo largo de la obra, considerar en el currículo de bachillerato una asignatura sobre la *Sociedad Civil* se justifica porque la sociedad actual ofrece a los adolescentes un sentido de vida orientado hacia el consumo y el mercado. Esto, genera actitudes individualistas orientadas al hoy, al éxito y la satisfacción personales. Estas actitudes, al conjugarse con el enfoque adoctrinador que ha predominado hasta ahora en términos de educación cívica en México, desembocan naturalmente en una falta de compromiso cívico mayor que en otras épocas.

En otras palabras, nuestros jóvenes se asumen cada vez más como espectadores pasivos y se sienten cada vez menos compelidos por lo colectivo, por la comunidad. Tal actitud constituye una tentación y un riesgo de que los

procedimientos formalmente democráticos se debiliten y aflore la corrupción o la oligarquía. Entonces, es tarea urgente de nuestra sociedad educar para la participación social, tratando de equipar a las jóvenes generaciones con herramientas cognitivas que les permitan afrontar con éxito los inevitables cambios económicos, políticos, sociales y culturales, que se suceden día con día a nivel local, nacional y mundial. Asimismo, se espera que dicha instrucción les otorgue los conocimientos necesarios para orientar el rumbo de dichas transformaciones hacia modelos de una sociedad justa, tolerante y democrática.

Es en esta tendencia bajo la que concebimos la asignatura *Sociedad Civil* y con su institución pretendemos también abatir algunos de los factores que hemos detectado que influyen en la apatía juvenil por participar en las organizaciones sin fines de lucros, tales como:

- ◆ El desconocimiento generalizado por parte de las y los jóvenes sobre la realidad del sector no lucrativo, sus áreas de trabajo, fines, actividades y capacidad de transformación social.
- ◆ El escaso seguimiento de los medios de comunicación a las actividades de las organizaciones civiles.
- ◆ La falta de recursos y de apoyo por parte de las administraciones públicas en todos los niveles de este sector.
- ◆ Las carencias en temas de gestión asociativa.

2. Ubicación

Considerando que la educación media superior comprende el segmento de población entre 16 y 18 años, y que conforme al Artículo 34 de nuestra Constitución es precisamente a los 18 años cuando se adquiere el estatus jurídico de ciudadano, se sugiere ubicar la asignatura *Sociedad Civil* en

segundo año o cuarto semestre de educación media superior (dependiendo de la modalidad de bachillerato de que se trate).

Lo anterior, con la intención de que sirva a los alumnos como repaso de los deberes y derechos que se contraerán poco tiempo después en la vida real pero, más importante, considerando que a dicha edad (alrededor de los 17 años) se tendrá la suficiente madurez, física y emocional, para no interpretarla como una carga más del currículo, sino, como experiencia de vida que les permita tomar conciencia de la realidad presente en el medio que les rodea, así como de las posibilidades que tienen para intervenir en él, justo antes de que empiecen a ejercer derechos ciudadanos como votar. No perdamos de vista que el estudiante, generalmente, apela al aprendizaje biográfico, no al aprendizaje curricular, es decir, no al contenido de los programas, sino a lo que ve como experiencia vívida y así se comporta.⁴⁴

3. Enfoque

La educación cívica y ciudadana "tradicional" tendría su contracara en la asignatura *Sociedad Civil*. De un enfoque acartonado que educa para la democracia representativa, se pretende avanzar hacia uno que capacite para la democracia participativa, próximo paso al que necesariamente deben transitar sociedades como la nuestra en la escala de valores democráticos.

Para hacerlo posible, se debe trabajar por lograr una cultura de la participación y ello implica realmente esforzarse por inculcar una nueva cultura. El enfoque del hoy, del éxito, del espectador pasivo, de lo individual, que es característico de la vida contemporánea, no resulta útil para reordenar lo educativo, ni para vencer las dificultades que impiden instaurar una conciencia de responsabilidad social por los derechos de todos y cada uno, ni una idea de sociedad como construcción de y para todos. La participación social, por el contrario, se

⁴⁴ MOLINA HERNÁNDEZ, José Luis, "Valores Socioculturales de Baja California", Ponencia presentada en el *Ciclo de Mesas Redondas: Resultados de investigación en educación básica. Mesa 7. Educación en valores y cultura de la legalidad*, realizado el 7 de julio de 2005 en la Ciudad de México.

inscribe como variable de constitución de una nueva cultura y por ende de un nuevo enfoque, menos pasivo y más solidario (CARUSO, 2001).

4. Orientación y propósitos

Existen, según Caruso, tres pistas que orientan la educación para la participación social:⁴⁵

1. educación para una ciudadanía activa,
2. una pedagogía del poder, y
3. una ética de la responsabilidad.

El considerar estas pistas en la planeación educativa nos permite estar en posibilidad de recuperar valores explícitos y trabajar lo actitudinal, incorporando metodologías que incluyan el aprendizaje desde la práctica social solidaria. Dado que este es el enfoque que pretendemos imprimirle a nuestra asignatura, se retoman estas tres vertientes como propósitos generales que impregnen de manera paralela las acciones que se desarrollen como parte la asignatura *Sociedad Civil*.

a) Educación para una ciudadanía activa

Es necesaria una formación enfocada al desarrollo de la ciudadanía activa, pues la participación social no ocurre en un vacío y el espacio ciudadano puede ser fermentante en la práctica de la participación; pero, sobre todo, porque la educación debe formularse sobre y desde una práctica cotidiana, en reformulación colectiva

Entonces, la academia tiene ante sí el desafío de abandonar el “deber ser”, el discurso de “educación cívica”, e incorporar a los contenidos y la metodología

⁴⁵ Ideas de CARUSO, Arlés. “Educar para la participación social. Un intento de abordaje” en NUÑEZ HURTADO, Carlos. (Coord.), *Educar para construir el sueño. Ética y conocimiento en la transformación social*, México, Instituto Tecnológico y de Estudios (ITESO)/ Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL)/ Universidad Pedagógica Nacional, 2001. pp. 278-281

de sus programas, propuestas y prácticas desde las cuales formar técnicos y profesionales para el ejercicio de una ciudadanía activa, permanente: de incidencia real en la ciudad y los ciudadanos.

b) Pedagogía del poder

Una pedagogía del poder pretende cambiar profundamente la manera como se establecen las relaciones de dominación en la sociedad contemporánea e intenta dejar atrás referentes como el prestigio, el cargo, los privilegios, los beneficios económicos y el estatus, que tradicionalmente han sido utilizados como parámetros de poder.

Hoy, la academia tiene el reto de generar nuevos “satisfactores” que sustituyan esos referentes tradicionales de poder; pero más importante, debe lograr que sus egresados operen como facilitadores de la participación social y, al mismo tiempo y, sobre todo, redimensionar el significado del poder en el ejercicio profesional de sus graduados. De esta forma, un enfoque de educación para la participación social pretende construir relaciones colectivas para la toma de decisiones en la comunidad; no siempre podrán lograrse en una forma pura, pero resulta una práctica operativa potencialmente buena para un ejercicio del poder diferente.

c) Ética de la responsabilidad

Una ética de la responsabilidad implica construir una relación de responsabilidad solidaria, es decir: yo no respondo sólo por mí, soy responsable de mi próximo-prójimo, mi entorno, mi medio ambiente, los demás. Sólo que no es posible enseñar teóricamente esta ética de la responsabilidad. Como en los demás aspectos, importa integrarla con los contenidos y las metodologías específicas a los programas, al diseño de las prácticas de los estudiantes. No se da por añadidura; no es una materia paralela.

En síntesis, estos tres propósitos nos revelan que educar para la participación social significa introducir la sospecha de que las escuelas no sólo serán profundamente necesarias para los nuevos procesos de industrialización y desarrollo económico, sino las garantes y constructoras básicas de un nuevo orden social y económico más democrático e igualitario y de una nueva cultura de las relaciones entre las personas, y de éstas con su medio ambiente.

5. Las competencias

La necesidad cada vez más apremiante de hacer efectiva la relación entre la escuela y la vida con toda su complejidad, ha inspirado que en algunas de las reformas educativas recientes se privilegie el desarrollo de competencias o la transferencia de los aprendizajes.

Las competencias se definen como capacidades que permiten a los educandos a actuar en situaciones que le plantean retos y le demandan soluciones creativas, para lo cual requiere poner en juego conocimientos, habilidades, actitudes, creencias, comportamientos y estrategias, muchas de las cuales son síntesis de otros aprendizajes. Las competencias no pueden ser evaluadas por los métodos tradicionales, sino poniendo a los alumnos ante la necesidad de emplear sus conocimientos en el marco de situaciones-problema (PERRENOUD, 1995).

Siguiendo el modelo propuesto por MARCO STIEFEL *et al.*⁴⁶, consideramos que la asignatura *Sociedad Civil* requiere el desarrollo de una serie de competencias que, por su propia naturaleza, son transversales. Salir al paso de las situaciones-problema con las que van a enfrentarse los futuros ciudadanos supone tratar en el aula temas actuales como:

- ✓ La mundialización, con todas sus consecuencias,
- ✓ El neoliberalismo;

⁴⁶ MARCO STIEFEL, Berta (Coord.), *Educación para la ciudadanía, un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales*, Madrid, Narcea, 2002, pp. 32-35.

- ✓ El terrorismo internacional,
- ✓ El narcotráfico y el lavado de dinero internacional;
- ✓ La crisis y reformulación del Estado;
- ✓ La crisis de la democracia representativa,
- ✓ Avance y socialización de la tecnología;
- ✓ El control de la información vía Internet o el abuso de la intimidad personal;
- ✓ La emergencia de lo local como ámbito revalorizado de la acción ciudadana;
- ✓ Los relativos al derecho, la salud o la alimentación;
- ✓ Las migraciones y sus consecuencias de todo tipo, como los fenómenos de exclusión o el crecimiento de una cultura de discriminación.

Estas realidades exigen un programa escolar que haga efectiva una mayor proximidad a la vida comunitaria. A continuación, se señalan algunas competencias que pueden ser válidas en el marco de la asignatura que proponemos:

- ✓ La *competencia crítica* como desarrollo de la actitud y capacidad del sujeto de preguntarse, cuestionarse ante los hechos, las informaciones, explicaciones y valoraciones, de analizarlas, aceptarlas o rechazarlas, necesaria para participar en los procesos de democratización.
- ✓ Las *competencias emocionales y afectivas*, capaces de desarrollos más holísticos de la personalidad y que potencian el desarrollo emocional a la vez que el cognitivo, como elementos clave en el desarrollo integral de la persona.
- ✓ La *competencia comunicativa* importante para el diálogo a todos los niveles y para una capacidad de toma de decisiones.
- ✓ La *resolución de problemas y la regulación de conflictos* que apunta a enfrentar situaciones problemáticas o conflictivas y hacia la no-violencia, puesto que la formación para la participación social no sucede en un vacío sino en un contexto complejo.

- ✓ La *competencia cibernética* que supone un conjunto de conocimientos y habilidades en torno a un uso autónomo, correcto y controlado de las nuevas tecnologías de la información.

6. Enfoques valorales afines

Como hemos venido señalando, la de *Sociedad Civil* es una asignatura que se ideó tomando como base los planteamientos provenientes de diversas experiencias de educación para la ciudadanía, implantadas en diversas latitudes como respuesta a los retos de cada sociedad.

Para el diseño de su programa hemos escogido cinco enfoques educativos que engloban los elementos necesarios para el sello que pretendemos imprimirle: educación para la solidaridad, educación para la democracia, educación para la igualdad, educación intercultural y educación ambiental.⁴⁷ A continuación se describen los rasgos fundamentales de tales enfoques.

a) La educación para la solidaridad:

Es el enfoque más importante a considerar por la asignatura que proponemos, pues es la base de la idea de *Sociedad Civil*. Nos permite, en este mundo lleno de exclusión social y discriminación, intentar crear una nueva conciencia social de los ciudadanos donde tenga cabida una diversidad del “nosotros”. No se trata únicamente de introducir elementos curriculares basándose en discursos retóricos, sino de incorporar el compromiso, de la educación y de aquéllos que la protagonizan en las instituciones educativas, de luchar contra la pobreza, contra la exclusión social, contra todo tipo de discriminación y a favor de la comunicación entre las identidades. En este sentido, educar es comunicar. Hay que desarrollar mecanismos de comunicación que permitan construir nuevos

⁴⁷ IMBERNÓN, Francisco, “Introducción: El nuevo desafío de la educación. Cinco ciudadanías para un futuro mejor” en IMBERNÓN, Francisco (Coord.), *Cinco ciudadanías para una nueva educación*, Barcelona, Graó, 2002, pp. 10-14.

imaginarios sociales que ayuden a una mayor participación, trabajo y proyectos en común entre las personas.

b) La educación para la democracia:

Nos permite analizar qué tipo de democracia es la que deseamos para la ciudadanía y reflexionar sobre si debemos, y cómo, reinventar la democracia día a día. En esta ciudadanía, la cultura de la paz, la justicia social en un proceso democrático, la formación cívica o el pluralismo serán fundamentales en la constante recreación de la democracia.

c) La educación para la igualdad:

Es la creación de una realidad que se vive con el otro y que permite a todo ciudadano o ciudadana luchar contra la desigualdad e intervenir para que no se produzca. Es, por supuesto, el derecho de todos a acceder a la cultura, a la educación, a llevar una vida mejor.

d) La educación intercultural:

Es la convivencia en cualquier tipo de diversidad. Hoy en día existen múltiples figuras de la diversidad, muchas de ellas incomprendidas en la actual estructura social. El respeto a la identidad en la diversidad, la confluencia de diferencias y el diálogo constructivo entre culturas para conseguir unos derechos colectivos para todos, y no sólo de una minoría o mayoría étnica, de sexo, de religión, etc. Ante esta realidad, desarrollar, desde la diversidad individual y social, una visión pluralista, una expresión de particularidades y diferencias, requiere del trabajo educativo.

e) La educación ambiental:

Es necesaria en un planeta donde no ha habido respeto por la naturaleza. La humanidad, a través de todos los medios, necesita reencontrarse con la naturaleza, crear una nueva ética de relación con ella. Así, la educación puede ser muy útil en la lucha por el desarrollo sostenible.

Aunque fragmentadas por la necesidad del análisis y del discurso, estas orientaciones educativas podemos englobarlas bajo la égida de la asignatura *Sociedad Civil* como una nueva forma de ver y practicar el hecho de que la educación y la convivencia entre los humanos no ocurren por separado, sino por el contrario, se integran en una nueva manera de tratar la educación para la solidaridad. Esto es, al incluir estos enfoques en las reflexiones con relación a la asignatura *Sociedad Civil*, no se pretende únicamente introducir nuevos elementos curriculares y ambientales, sino que se pretende establecer nexos entre la escuela y un conjunto de necesidades sociales e individuales que demandan la deliberación, la toma de postura y el compromiso colectivo.

7. Ámbitos de la formación

Con la asignatura *Sociedad Civil* se pretende explotar una educación para la participación social, para el ejercicio de la ciudadanía en forma activa y por ende el ejercicio del voluntariado. Capacitar para la crítica, la elección y la solidaridad. Ello significa pensar no sólo en el trabajo en clase, sino también en una vinculación con el mundo real. El voluntariado y la participación no se improvisan, son el resultado de un proceso de socialización. Son una necesidad cultural, fruto de una madurez, es decir, se aprenden.

Por lo tanto, los ámbitos de formación considerados para la asignatura *Sociedad Civil* son:

1. el aula escolar y
- 2, los organismos del Tercer Sector.

Estos últimos, están llamados a jugar un aspecto relevante en la formación a través de experiencias de participación y voluntariado que ocurrirán en su interior.

Bajo estos supuestos, el modelo educativo que proponemos no se circunscribe solamente al aprendizaje de conocimientos y habilidades, sino que además pretende que los alumnos adquieran una formación práctica, en la cual se incluyan valores y actitudes que les permitan participar responsablemente en el mejoramiento de la vida social. La formación práctica se basa en el enfoque de aprendizaje-servicio que es la metodología de enseñanza y aprendizaje mediante la cual los jóvenes desarrollan habilidades a través del servicio a sus comunidades. El aprendizaje-servicio se parece mucho al voluntariado pero aporta un elemento clave: el proceso de aprendizaje. No sólo se participa de forma altruista sino que también se aprende y ese aprendizaje se formaliza y visualiza. Un buen programa de aprendizaje-servicio solidario le permite a los jóvenes realizar tareas importantes y de responsabilidad en sus comunidades y centros educativos, la juventud asume roles significativos y desafiantes en una variedad de lugares (HALSTED, 1997).

Un ejemplo ilustrativo de este tipo de formación se ofrece en la Kino Junior High School de Mesa, Arizona, Estados Unidos, donde, a sus estudiantes les brindan la oportunidad de ganarse un reconocimiento por aprendizaje-servicio que significa un sello dorado sobre su diploma de egresado, así como una mención en su expediente oficial. Para conseguirlo, los estudiantes deben completar 150 horas preaprobadas de servicio, empezando el primer día después de cursar el octavo grado, y terminar antes de abril de su año “Senior”. En nuestro país, desafortunadamente, no existen experiencias en este sentido, menos en lo que concierne al bachillerato que imparten las instituciones públicas.

8. Procedimientos formativos

Los procedimientos formativos son estrategias y recursos que facilitan el desarrollo de competencias. En el caso de la asignatura *Sociedad Civil*, se recomienda facilitar espacios y tiempos no áulicos para el ejercicio de habilidades discursivas, democráticas, de funciones públicas, aunque sean muy modestos. Ello facilitará la penetración de conocimientos sobre *accountability* (responsabilidad).

En esta misma línea también se sugiere la implicación en el desarrollo de proyectos con y para la comunidad, mediante la vinculación con organismos e instituciones diversas y favorecer actividades de análisis y crítica del presente y de expresión de pensamiento divergente para acostumbrar a los alumnos al debate, al disenso, a la posibilidad de hablar, de discutir y no sólo de escuchar. Se debe favorecer también el examen de situaciones que provoquen disyuntivas, dilemas, y la comprensión de contextos y personas diversas. Y por último, propiciar ejercicios narrativos y de expresión original así como de autoconocimiento, clarificación de los propios valores y manejo de sentimientos.

9. Plan de estudios tentativo

La elaboración de un plan de estudios acorde a todos los planteamientos expuestos a lo largo de las últimas páginas requiere del esfuerzo comprometido y decidido de profesionales de la educación que sepan distribuir el tiempo y establecer adecuadamente las actividades.

Por ahora ello no es posible; sin embargo, adelantamos algunos objetivos y bloques de contenido que no deben soslayarse en el momento que inicien las labores al respecto.

a) Objetivos:

- Contribuir a la integración social, la participación ciudadana y el fortalecimiento de los lazos solidarios.
- Incrementar la relación del sistema educativo (autoridades docentes y alumnos), con la comunidad y sus recursos, potencialidades y problemas.
- Promover la inserción curricular de experiencias de trabajo comunitario, integradas al aprendizaje de los alumnos, orientadas a la promoción de fines pedagógicos y sociales

b) Contenidos:

Bloque 1: El Ciudadano y la Ciudadanía

- En este bloque se señalan los conceptos básicos que van a ser desarrollados a lo largo del curso, así como su historia y evolución. Es un acercamiento inicial que debe permitir después profundizar en los aspectos que se plantean.

Bloque 2: La Sociedad Civil

- Se aborda el tema desde una perspectiva mundial y general. En sentido optimista se hace breve referencia al origen y evolución del Tercer Sector pero el acento se pone en su importancia mundial, los grandes logros, etc.

Bloque 3: México, lindo y...solidario?

- Se plantea todo lo relacionado con la evolución de la sociedad civil en México en un marco comparativo, pero también se realiza un inventario de fortalezas y debilidades, amenazas y oportunidades. Asimismo se explica el marco jurídico que las afecta.

Bloque 4: Participación y práctica

- Trata aspectos relativos a la participación y su importancia para la transformación y reproducción sociales. Asimismo, llega el momento en que el alumno, previa selección y discusión con los directivos, escoja una OSC para realizar horas de práctica, involucrándose en las actividades y realizando un breve reporte final sobre su experiencia.

c) Evaluación:

Es una asignatura enfocada a la participación en los organismos de la Sociedad Civil, que no implica la calificación tradicional, sino la sustituye por una valoración reflexiva; y el libro de texto lo intercambia por recursos y actividades múltiples.

D. Consideraciones finales

Una vez que se ha mostrado en el apartado anterior la importancia de la educación para la participación social y que hemos esbozado algunos elementos a considerar en la planeación y diseño de una asignatura en ese sentido, ahora dedicamos el espacio para señalar algunas actividades o desafíos, que los organismos del Tercer Sector deben afrontar para estar en

posibilidades de convertirse en adecuados ámbitos de formación, como se ha especulado.

Sin pretender ser exhaustivos, consideramos que para afrontar con éxito las responsabilidades que se derivarían de nuestra propuesta, las organizaciones de la sociedad civil deben:

✚ *Transformarse en escuelas de aprendizaje y formación en solidaridad y ciudadanía.* Las organizaciones del Tercer Sector existen para trabajar por una misión relacionada con la mejora social, y en el cumplimiento de esa misión es donde aspiramos que los jóvenes bachilleres se formen. No obstante, es necesario que adquieran conciencia que jugarán un papel de educadoras a través del aprendizaje biográfico y deben actuar en consecuencia porque el estudiante aprenda de la experiencia vivida y en función de ella se comporte en un futuro; entonces, en este proceso es muy importante no perder de vista aquel ejemplo que establece *Si el padre golpea a la madre, lo más probable, aunque no es un hecho, es que el hijo también vaya a reproducir los comportamientos de violencia intrafamiliar.*

✚ *Generar atractivos espacios para el ejercicio de la ciudadanía activa, mediante el diseño de sugestivas oportunidades de participación.* En otras palabras, es necesario que la OSC traten de comprender las aspiraciones y motivaciones de los jóvenes y en función de ello diseñen atractivos planes de voluntariado que los motiven a participar en las actividades, incluso más allá del período obligatorio que señale la asignatura, posibilitando que el proceso formativo continúe. En muchos casos ello significará repensar las organizaciones y la forma en que están estructuradas. Asimismo, requiere de la elaboración de un discurso atrayente y coherente con los intereses juveniles hoy en día.

✚ *Estrechar la participación y colaboración en el diseño y transformación de las políticas educativas para la construcción de una ciudadanía participativa.* El modelo de aprendizaje-servicio que se ha propuesto requiere una retroalimentación constante. Los participantes se forman al implicarse en las

necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo. Los aprendizajes que se adquirirán en el aula son necesarios, pero teóricos y contextualizados en un entorno artificial. En contraposición, desde las organizaciones de la sociedad civil se llevará a cabo una labor de servicio a la comunidad, práctica y tangible, pero que tiene su acento en la práctica y no en planificar ni explicitar suficientemente los aprendizajes que se derivan de dicha práctica. Entonces, ambos entornos, deben estar en retroalimentación constante para que el proceso de aprendizaje sea altamente complementario: la idea es que desde las escuelas y las organizaciones sociales se impulsen conjuntamente los proyectos que se ofrecerán a los estudiantes.

🌈 *Mejorar la gestión interna de la formación y aprendizajes.* En las organizaciones del Tercer Sector, la formación es un elemento clave para la gestión de las personas que participan en las organizaciones. Analizando la importancia de los aprendizajes que se dan en la participación en las organizaciones del Tercer Sector y especialmente entre los jóvenes, las organizaciones deben hacer un esfuerzo importante para gestionar mejor la formación interna. Para los jóvenes que participan en el Tercer Sector, la formación no es una motivación pero sí puede ser un aliciente. Vale la pena reflexionar sobre la formación interna de las personas que participan en las organizaciones del Tercer Sector tanto jóvenes como adultos.

Todo lo anterior implica que el modelo educativo que estamos proponiendo será efectivo, únicamente, si todos los miembros de la sociedad participan en él, no sólo para su implantación, sino también para su diseño. Además, en todo este proceso no debemos olvidar el papel del magisterio. Se puede contar con el mejor programa para desarrollar en las escuelas, pero si no pensamos en formar a los maestros, difícilmente pueden lograrse los resultados esperados.

IV. Conclusiones

Hace ya algunos años, por situaciones de la vida que estarían por demás explicar ahora, nos topamos con el libro coordinado por Francisco Imbernón, *Cinco ciudadanías para una nueva educación*, y una idea ahí contenida retuvo fuertemente nuestra atención:

“Ser ciudadano es un proceso que se puede generar a través de la educación y la cultura; por consiguiente, a ser ciudadano o ciudadana se aprende y, por tanto, puede ser enseñado” (IMBERNÓN, 2002: 10).

Siguiendo la lógica de Imbernón, valdría afirmar que sin educación no se puede ser ciudadano y también inferir que mejorando la educación se pueden formar mejores ciudadanos.

Es precisamente en este orden de ideas que nos dimos a la tarea de llevar a cabo la investigación que presentamos y ponemos en sus manos gracias al apoyo de ICNL y USAID.

A la luz del trabajo realizado creemos oportuno esbozar, a manera de conclusión, el aprendizaje que nos deja la experiencia, con el propósito de que sirva de base para que posteriores esfuerzos profundicen en este tema donde, creemos, apenas hemos tocado la punta del iceberg.

El Tercer Sector en México está llamado a jugar un papel muy importante en el conjunto de cambios y transformaciones en que se encuentra inmersa nuestra sociedad. Para cumplir con dicha convocatoria requiere fortalecerse y robustecerse, porque de acuerdo con las dimensiones y necesidades de la sociedad mexicana resulta aún raquítico.

No obstante, las perspectivas de desarrollo y expansión naturales del sector se ven opacadas por la apatía y falta de compromiso que varios mecanismos de medición han encontrado en la cultura política y valores de los mexicanos. En tal virtud, se hace necesario mirar hacia diversos horizontes buscando instrumentos que nos ayuden a revertir la tendencia y apuntalar el crecimiento de las organizaciones de la sociedad civil en los futuros años.

Diversos documentos y declaraciones internacionales se refieren a la escuela como promotora de la ciudadanía activa y de la cohesión social. El célebre informe Delors insistió ya, en 1996, en esa idea, que ha sido después desarrollada en numerosos foros y organismos, dando origen a diversas experiencias que pueden englobarse en la noción de educación para la ciudadanía.

La educación para la ciudadanía está revolucionando la tradicional forma de crear ciudadanos, como un intento de responder a las necesidades de la sociedad contemporánea que requiere personas que puedan convivir en un clima de respeto, tolerancia, participación y libertad y que sean capaces de comprometerse en la construcción y reproducción positiva de la propia sociedad.

Hablar de educación para la ciudadanía requiere de ubicar el tiempo y el espacio, es decir, el contexto. En el caso de México proporcionar a niños y jóvenes una educación ciudadana de calidad sigue siendo una tarea pendiente, pero existen condiciones coyunturales, en particular en la educación media superior, que permiten abrir un canal de reflexión y generar propuestas.

Aprovechando el espacio se propone incluir en ese nivel una nueva área o materia denominada "*Sociedad Civil*", que aborde de manera expresa los valores asociados a una concepción democrática de la organización social y política y que al mismo tiempo fomente la participación social, procurando influir positivamente en la expansión y crecimiento de las organizaciones con carácter no lucrativo, a quienes se les demanda ser copartícipes en el ámbito de

formación. No consiste sólo en adquirir más conocimientos instrumentales ni más habilidades cognitivas, sino educar para la solidaridad.

Legalmente, su implantación depende de un *Acuerdo* de la Secretaría de Educación Pública, basándose en la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, la Ley Federal de Educación y el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública. Aunque para que las instancias gubernamentales tomen cartas en el asunto, realmente depende de la voluntad, el esfuerzo y apoyo que a su favor reciba nuestra propuesta; la última palabra la tiene usted.

V. Fuentes Consultadas

Fuentes Bibliográficas y ponencias

AGUILAR VALENZUELA, Rubén, "Las Organizaciones de la Sociedad Civil en México: su evolución y principales retos" tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias Sociales. México, Universidad Iberoamericana, 2006, 432 pp.

ARREDONDO, Vicente, "Educación ciudadana: una nueva agenda universal" en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos Vol. XXVII, núms. 1 y 2*. México, UNESCO, 1997, pp. 5-7

BANKS, James A, *Educating citizen in a multicultural society*. New York, Teachers College Press, Columbia University, 1997, 173 pp.

BÁRCENA ORBE, Fernando, *El oficio de la ciudadanía*. Barcelona, Paidós, 1997, 301 pp.

BARTOLOMÉ PINA, Margarita (Coord.), *Identidad y Ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid, Nancea, 2002, 195 pp.

BAZAN LEVY, José. "Tesis acerca del bachillerato mexicano en 1991" en *Revista de la Educación Superior Vol. XX (1) No. 77*. México, ANUIES, enero-marzo de 1991.

BELL, Gordon .H. "European citizenship: 1992 and beyond", en *Westminster Studies in Education N° 14*. London, Taylor & Francis Group, 1991, pp. 15-26

BOBBIO, Norberto, *Estado, gobierno y sociedad 12ª. reimp.* México, FCE, 2006, 243 pp.

BOLIVAR, Antonio, *Educación para la Ciudadanía: Algo más que una asignatura*. Barcelona, Graó, 2007, 216 pp.

BROM, Juan, *Esbozo de Historia de México*. México, Grijalbo, 1998, 317 pp.

BRUNSVICK, Ives y André DANZIN, *Nacimiento de una civilización: el choque de la mundialización* / Comentarios de J. DELORS [et al.]; pref. de J. FAVIER ; epílogo de F. MAYOR ZARAGOZA. París, UNESCO, 1999, 111 pp.

BUTCHER, Jacqueline, "La Investigación sobre el Tercer Sector en México: Reflexiones sobre su impacto en las Organizaciones de la Sociedad Civil". Ponencia presentada en el *Foro Sociedad Civil, Participación Ciudadana y Desarrollo*, realizado del 10 al 12 de agosto de 2005 en Lima, Perú.

CARNEIRO, Roberto, "Proyecto Educativo de Ciudad. Educación para la ciudadanía". Ponencia presentada en el Congreso *Barcelona, por el Conocimiento y la Convivencia*, celebrado del 7 al 9 de abril de 1999 en Barcelona, España.

CARUSO, Arlés, "Educar para la participación social. Un intento de abordaje" en NUÑEZ HURTADO, Carlos. (Coord.), *Educar para construir el sueño. Ética y conocimiento en la transformación social*. México, Instituto Tecnológico y de Estudios (ITESO)/ Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL)/ Universidad Pedagógica Nacional, 2001, pp. 273-284

CASTRO, Inés (Coord.), *Educación y ciudadanía. Miradas Múltiples*. México, UNAM/ Centro de Estudios sobre la Universidad/ Plaza y Valdés Editores, 2006, 236 pp.

CELLIER Hervé, *Une éducation civique à la démocratie*. Paris, Presses universitaires de France, 2003, 142 pp.

COHEN, Jean y Andrew ARATO, *Sociedad civil y teoría política*. México, FCE, 2000, 703 pp.

CONDE FLORES, Silvia L. "La educación ciudadana: Desafíos y huellas del camino andado" en CASTRO, Inés (Coord.) *Educación y ciudadanía. Miradas múltiples*. México, UNAM/ Centro de Estudios sobre la Universidad/ Plaza y Valdés Editores, 2006, pp. 81-111

CORTINA, Adela. *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid, Alianza, 1998, 265 pp.

CORTINA, Adela "Derechos Humanos y discurso político" en GONZÁLEZ, Graciano (Coord), *Derechos Humanos: la condición humana en la sociedad tecnológica*. Madrid, Tecnos, 1999, pp. 36-55

CORTINA, Adela "Reflexiones éticas en torno al nacionalismo", en *Sal Terrae*. Santander, Sal Terrae, Mayo de 1999, pp. 381-391.

CULLEN, Carlos A. "¿Patriotas o cosmopolitas? Los dilemas de la subjetividad ciudadana" en *Metapolítica Vol. 11, No. 53*. México, Centro de Estudios de Política Comparada A. C., mayo-junio 2007, pp. 50-56

DELORS, J., *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana-Unesco, 1996, 318 pp.

DE TOCQUEVILLE, Alexis, *La democracia en América I*. Madrid, Ed. Sarpe, Colección Grandes Pensadores, 1984, 462 pp.

DIAZ OROZCO, María Elena y Rodrigo, GALLEGOS VALDÉS, *Formación y práctica docente en el medio rural*. México, Plaza y Valdés Editores, 1997, 249 pp.

- Diccionario Porrúa de la lengua española*, México, Editorial Porrúa, 1992.
- EURYDICE, *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Bruselas, Eurydice, Red Europea de información en educación, 2005, 94 pp.
- FREIRE, Paulo, *La educación como libertad* 17ª. ed. México, Siglo XXI, 1976, 151 pp.
- FREIRE, Paulo, *Política y educación* 5ª. ed. México, Siglo XXI, 2001, 132 pp.
- GALICHET, François, "La citoyenneté comme pédagogie: réflexions sur l'éducation à la citoyenneté" en *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 28, No. 1. Montréal, Québec, Canadá, 2002, pp. 105-124.
- GARCÍA, Sergio, et. al., *Definición de una Agenda Fiscal para el desarrollo de las organizaciones de la sociedad civil en México*. México, Mc Editores, enero de 2007, 107 pp.
- GIROUX, Henry A., *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México, Siglo XXI, 1993, 306 pp.
- GRAMSCI, Antonio, *Selections from the Prison Notebooks*, edición y traducción de HOARE, Quintin y Geoffrey NOWELL SMITH. Nueva York, International Publishers, 1971, 483 pp.
- GONZALEZ BOMBAL, Inés y Mario M. ROITTER, "Ideas Sobre Sociedad Civil: Pasado y Presente", Ponencia presentada en la *IV Conferencia Regional ISTR-LAC*, celebrada del 8 al 10 de octubre de 2003 en San José, Costa Rica.
- HALSTED, Alice. "Educación redefinida: la promesa del aprendizaje-servicio", Ponencia presentada en el *Seminario Internacional Educación y servicio comunitario*, realizado del 30 de junio al 2 de julio de 1997 en Buenos Aires, Argentina.
- IMBERNÓN, Francisco (Coord.), *Cinco ciudadanía para una nueva educación*. Barcelona, Graó, 2002. 104 pp.
- INGLEHART, Ronald, "Los cambios generacionales en la conducta cívica: El papel de la educación y la seguridad económica en la pérdida de respeto a la autoridad en las sociedades industriales" en *Perspectivas* Vol. XXVI, N° 4. Bruselas, UNESCO, diciembre de 1996, pp. 707-717
- IRISH, Leon E. et. al., *Guía para las leyes que afectan a las organizaciones cívicas*. Washington, Nueva York, Open Society Institute & International Center for Not-for-Profit Law, 2004, 121 pp.
- ISUNZA VERA, Ernesto y Felipe HEVIA DE LA JARA, *Relaciones Sociedad Civil-Estado en México. Un ensayo de interpretación*. México, CIESAS/Universidad Veracruzana, 2005, 130 pp.

KYMLICKA, Will, *Ciudadanía multicultural*. Barcelona, Paidós, 1996, 303 pp.

KYMLICKA, Will y Wayne NORMAN, "El retorno del Ciudadano. Una revisión de la producción reciente en Teoría de la Ciudadanía" en *Cuadernos del CLAEH No. 75*. Montevideo, Centro Latinoamericano de Economía Humana, 1996, pp. 81-112.

LEVINSON, Bradley. "La consagración cívica en América Latina" en *Metapolítica Vol. 11, No. 53*. México, Centro de Estudios de Política Comparada A. C., mayo-junio 2007, pp. 57-65.

LORIA, Cecilia, "La nueva relación entre Gobierno y organizaciones de la sociedad civil en un marco de corresponsabilidad social", Ponencia presentada en el *Foro Hacia la corresponsabilidad. Encuentro sociedad civil-gobierno federal*, realizado del 18 al 20 de julio de 2005 en la Ciudad de México. México.

MARCO STIEFEL, Berta (Coord.), *Educación para la ciudadanía, un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales*. Madrid, Narcea, 2002, 86 pp.

MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume, *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona, Graó, 2003, 155 pp.

MARTÍNEZ-OTERO, Valentín, *Comunidad educativa. Calves psicológicas, pedagógicas y sociales*. Madrid, Editorial CCS, 2006, 367 pp.

MARSHALL, Thomas, *Citizenship and Social Class and Other Essays*. Cambridge, Cambridge University Press, 1949 (Edición en español *Ciudadanía y clase social*. Madrid, Alianza Editorial, 1998, 149 pp.)

MAYORDOMO, Alejandro, *El aprendizaje cívico*. Barcelona, Ariel Educación, 1998, 252 pp.

MOLINA HERNÁNDEZ, José Luis, "Valores Socioculturales de Baja California", Ponencia presentada en el *Ciclo de Mesas Redondas: Resultados de investigación en educación básica. Mesa 7. Educación en valores y cultura de la legalidad*, realizado el 7 de julio de 2005 en la Ciudad de México, México.

NUSSBAUM, Martha, *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, traducción de J. PAILAYA. Barcelona, Paidós, 2005, 338 pp.

RIGBY, Vincent, *La promotion d'un développement équitable entre les pays développés et les pays en développement*. Ottawa, Direction de la Recherche Parlementaire, Division des affaires politiques et sociales, 30 de julio de 1993, 18 pp.

OLU MICHEL, Steve, "Models of Multiculturalism: implications for the twenty-first century leaders" en *European Journal of Intercultural Studies Vol. 8 No. 3*. London, Taylor & Francis Group, Noviembre de 1997, pp. 231-246.

OLVERA, Alberto, *Problemas conceptuales en el estudio de las organizaciones civiles: de la Sociedad Civil al Tercer Sector*. México, Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales Universidad Veracruzana, Abril de 1998, 22 pp. Disponible en <http://www.lasociedadcivil.org/>

OLVERA, Alberto, *Sociedad Civil, esfera pública y democratización en América Latina: México*. México, FCE/Universidad Veracruzana, 2003, 460 pp. (a)

OLVERA, Alberto, "Sociedad Civil y Perplejidad ante la Democracia en México 2003" en *Metapolítica Vol. 7, No. 30*. México, Centro de Estudios de Política Comparada A. C., julio-agosto 2003, pp. 112-119 (b)

ORAIÓN, Mercedes (Coord.), *Globalización, ciudadanía y educación*. Barcelona, Octaedro/OEI, 2005, 119 pp.

OSLER Audrey. "European Citizenship and Study Abroad: student teachers' experiences and identities" en *Cambridge Journal of Education. Vol.28, No.1*. London, Taylor & Francis Group, 1998, pp.77-96.

OSLER Audrey, *Citizenship and Democracy in Schools: Diversity, Identity, Equality*. London, Trentham Books Ltd, 2000, 219 pp.

OTERO, Gerardo, "Globalismo neoliberal, estatismo y sociedad civil" en *Memoria No. 201*. México, CEMOS, noviembre 2005. Disponible en <http://memoria.com.mx/node/679>

OUELLET, Fernand, "L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté : Quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions" en *Revista VEI Enjeux, No. 129*. París, SCÉRÉN – CNDP, junio de 2002, pp. 146-167.

OUELLET, Fernand, "Éduquer à la citoyenneté, à la religion et aux valeurs dans la postmodernité", Ponencia presentada en el *Foro Citoyenneté et enseignement de la (ou des) religion(s) à l'école*, realizado en mayo de 2005 en Argel, Argelia.

OXFAM, *A Curriculum for Global Citezenship*. Oxford, Oxfam, 1997

PAZ, Octavio, *El Ogro filantrópico*. México, Joaquín Mortiz, 1990, 348 pp.

PERRENOUD, Philippe, *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. La Coruña, Fundación Paideia & Madrid Ediciones Morata, 1996, 3ra ed., en 2001, 302 pp.

PERRENOUD, Philippe, "Des savoirs aux compétences: de quoi parle-t-on en parlant de compétences?" en *Pédagogie collégiale Vol. 9, No. 1*. Québec, AQPC, octubre de 1995, pp. 20-24.

PORTELLI, Hugues, *Gramsci y el bloque histórico 6ª. ed.* México, Siglo XXI, 1979, 162 pp.

PUTNAM, Robert, *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. Nueva York, Simon & Schuster, 2000, 544 pp.

SALAMON, Lester (coord), *La sociedad civil global. Proyecto de estudio comparativo del sector no lucrativo de la Universidad Johns Hopkins*. Madrid, Fundación BBVA, 2001, 630 pp.

SHONKOFF, J.P. y D. A. PHILLIPS, *From Neurons to Neighborhoods. The Science of Early Childhood Development*, Washington, D. C., National Academy Press, 2000, 588 pp.

SOLANA, Fernando, et. al. *Historia de la educación pública en México*. México, SEP, 1982, 645 pp.

SPENCER, S. y Francesca KLUG, *Multicultural Teaching*. New York, Trentham Books, 1998

STEVE OLU, "Models of Multiculturalism: implications for the twenty-first century leaders" en *European Journal of Intercultural Studies* Vol. 8 No. 3. London, Taylor & Francis Group, Noviembre de 1997, pp. 231-246.

SZÉKELY, Miguel, "Presentación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior", en *Reunión Extraordinaria de la Red Nacional de la ANUIES*, que se llevó a cabo el 18 de septiembre de 2007 en la Unidad de Seminarios de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

VALERA ACOSTA, Cheila, *Educación para la Ciudadanía en el Caribe. Estudio sobre política curricular y de formación docente en Cuba, Haití y República Dominicana*. República Dominicana, UNESCO/OIE, mayo 2003, 44 pp.

VAZQUEZ MOTA, Josefina, Discurso pronunciado en la Ceremonia de Inauguración del *Foro Hacia la corresponsabilidad. Encuentro sociedad civil-gobierno federal*, realizado del 18 al 20 de julio de 2005 en la Ciudad de México, México.

VILAS, Carlos, "América Latina: la hora de la sociedad civil", en *Revista Realidad Económica*, No. 120, Estado Una Cuestión Privada. Buenos Aires, Instituto Argentino para el Desarrollo Económico (IADE), noviembre– diciembre, 1993.

VILLALOBOS, Jorge, "Los retos de la sociedad civil en México", Ponencia presentada en el *Foro Hacia la corresponsabilidad. Encuentro sociedad civil-gobierno federal*, realizado del 18 al 20 de julio de 2005 en la Ciudad de México. México.

VERDUZCO, Gustavo y et. al, *Perfil del Sector no Lucrativo en México*. México, CEMEFI y The Johns Hopkins University, Institute for Policy Studies, Center for Civil Society Studies, 2001

WESTHEIMER, Joel y Joseph KAHNE, "What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy" en *American Educational Research Journal*. Volume 41 No. 2. Washington, verano de 2004, pp. 237-269.

YOUNG, I. M. "Vida Política y diferencia de grupo: una crítica del ideal de ciudadanía universal" en CASTELLS, Carmen. (Comp.) *Perspectivas feministas en teoría política*. Barcelona, Paidós, 1990, pp. 99-126

YURÉN, Teresa, *La asignatura "Formación cívica y ética" en la secundaria general, técnica y telesecundaria. Su sentido y condiciones de desarrollo en el Estado de Morelos*. México. Secretaría de Educación Pública, 2005. Colección Programa de Fomento a la Investigación Educativa. Informes finales de investigación educativa (Convocatoria 2002), Volumen IX, 219 pp.

YURÉN, Teresa, "Eticidad y contingencia en la formación ciudadana" en *Metapolítica Vol. 11, No. 53*. México, Centro de Estudios de Política Comparada A. C., mayo-junio 2007, pp. 43-49

Fuentes Hemerográficas y documentos

AMNISTÍA INTERNACIONAL, *Declaración sobre Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos*, Madrid, Secretariado Estatal, 10 de septiembre de 2007.

"Anuncia SEP reforma integral en educación media superior", México, El Universal, 9 de mayo de 2007
(http://www.eluniversal.com.mx/notas/vi_424003.html).

CONSEJO DE EUROPA, Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en Consejo sobre la dimensión europea en la enseñanza, Estrasburgo, 24 de mayo de 1988. (88/C 177/02)

CONSEJO DE EUROPA, Declaration and programme on education for democratic citizenship, based on the rights and responsibilities of citizens (Adopted by the Committee of Ministers at its 104th Session). Estrasburgo, 7 de mayo de 1999

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

HAVEL, Václav, *La sociedad civil y sus nuevos enemigos*, El País, 21 de mayo de 2000.

Ley Federal de Fomento a las Actividades realizadas por las Organizaciones de la sociedad Civil.

MARINA, José Antonio, La necesidad de aprender a ser un buen ciudadano, El Mundo, 08 de junio de 2006.

Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006.

Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012.

“Propondrá el gobierno federal una reforma a educación pública superior”. México, La Jornada, 22 de septiembre de 2007 (<http://www.jornada.unam.mx/2007/09/22/index.php?section=sociedad&article=032n2soc>).

“SEP: se someterá a discusión la reforma a la educación media”, México, La Jornada, 16 de febrero de 2007 (<http://www.jornada.unam.mx/2007/02/16/index.php?section=sociedad&article=048n2soc>).

Encuestas

Encuesta Mundial de Valores, Universidad de Michigan-Grupo Reforma, 2000.

Encuesta Nacional de Cultura Política. La Naturaleza del Compromiso Cívico: Capital Social y Cultura Política en México, IFE-UNAM, 2003.

Encuesta Nacional sobre Filantropía y Sociedad Civil (ENAFI), ITAM-CEMEFI, 2005.

Páginas de Internet

<http://www.bancomundial.org>

<http://www.elections.ca>

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

<http://www.sep.gob.mx>