Universidad Virtual

Escuela de Graduados en Educación

La ciudadanía activa y los sistemas de relaciones ciudadanas en los alumnos de preparatoria del ITESM Campus Toluca

Tesis que para obtener el grado de:

Doctor en Innovación Educativa

presenta:

J. Jesús Benítez Cuevas

Asesor:

Yolanda Heredia Escorza

Toluca, Estado de México, México **Abril, 2011**

Para Guadalupe Cuevas y Bernardino Benítez, con mi mayor agradecimiento.

Tabla de contenidos

Capítulo 1. Planteamiento del problema……..……..……...……. 9

Antecedentes……..……. 9

Preguntas de investigación……..…..…. 18

Objetivos de la investigación.……..... 20

Justificación……..….. 20

Limitaciones……..…….…. 26

Capítulo 2. Marco teórico…….…..… 28

Perspectiva histórica en torno a la conceptualización de la ciudadanía……. 28

Edad antigua……...… 28

Edad media……...….. 32

Edad moderna…….…..……...… 33

Edad contemporánea……...….…...…… 37

La enseñanza de la ciudadanía en las instituciones educativas……..…… 47

La enseñanza de la ciudadanía en México…….……. 77

Referentes conceptuales en el proceso de investigación…… 85

Capítulo 3. Metodología…….…… 89

Tipo de investigación.…….....… 89

Diseño de investigación……..…… 90

Selección de las personas entrevistadas…….. 92

Recolección de datos……..……..….. 93

Desarrollo del protocolo de entrevistas…….....…… 94

Creación, extensión y organización de la base de datos……..….... 96

Análisis de los datos…….……..…… 98

Confiabilidad……..……..…. 104

Capítulo 4. Análisis de los resultados……. 106

Sobre la formación de las relaciones ciudadanas…….. 107

Sobre la evolución del sistema de relaciones ciudadanas……... 112

Sobre la consolidación del sistema de relaciones ciudadanas……..... 115

Sobre la evolución de un sistema de relaciones ciudadanas y su impacto en los vínculos de los estudiantes con los habitantes de la comunidad…….. 117

Categorías emergentes……..... 119

Teorización…….… 129

El tiempo del ciudadano…….…… 130

El proceso de incorporación, los activadores y la interpretación…..…. 136

Los principios de la ciudadanía activa…… 142

El factor personal en los principios de la ciudadanía activa……..…. 147

Capítulo 5. Conclusiones…… 159

Principales hallazgos……...…...… 160

Recomendaciones…….……..… 163

Futuras investigaciones……...…… 171

Referencias……. 175

Apéndices……... 193

Currículum Vitae…… 236

Índice de tablas

Tabla 1. Dimensiones del modelo de evaluación del área de formación ciudadana……...…… 51

Tabla 2. Procesos y subprocesos evaluados…….. 52

Tabla 3. Desempeños evaluados para el proceso relacionado con el manejo de información sobre convivencia y participación democráticas……...…… 53

Tabla 4. Características de las personas 93

Tabla 5. Relaciones reportadas por los entrevistados considerando los dos primeros ámbitos abordados……..…… 108

Tabla 6. Relaciones reportadas por los entrevistados considerando los dos últimos ámbitos abordados……..,…. 109

Tabla 7. Etapas del desarrollo de un sistema de relaciones y los niveles de desempeño correspondientes…….… 114

Tabla 8. Categorías emergentes y sus propiedades, identificadas a partir de Los sistemas de relaciones ciudadanas……...… 120

Tabla 9. Comentarios de los entrevistados relacionados con el tiempo asignado a las actividades comunitarias y las propiedades correspondientes.…….. 121

Tabla 10. Comentarios de los entrevistados relacionados con el proceso de incorporación a las actividades comunitarias y las propiedades correspondientes……..…….. 122

Tabla 11. Comentarios de los entrevistados relacionados con los activadores de la ciudadanía y las propiedades correspondientes…….…... 125

Tabla 12. Comentarios de los entrevistados relacionados con la interpretación de las actividades comunitarias y las propiedades correspondientes……... 127

Tabla 13. Ejercicio de los principios de la ciudadanía activa en los entrevistados 146

Índice de figuras

Figura 1. Representación de la influencia en la formación ciudadana…….. 100

Figura 2. Representación del ejercicio de la ciudadanía…… 101

Figura 3. Representación de la proximidad en una relación ciudadana…… 101

Figura 4. Ejemplificación gráfica de los niveles de desempeño ciudadano……... 102

Resumen

El presente trabajo es una investigación de carácter cualitativo y de tipo descriptivo, respaldada en la teoría fundamentada. El objetivo general fue explorar, describir y teorizar sobre la formación, evolución y consolidación de los sistemas de relaciones ciudadanas desarrollados por alumnos de preparatoria. Como parte del proyecto se revisaron en la literatura los conceptos de ciudadanía y de ciudadanía activa en un contexto educativo; así también, se abordaron los antecedentes históricos y los diferentes estudios actuales orientados a promover la ciudadanía en un ámbito escolar y social. Para la recopilación de la información, se emplearon algunas estrategias como el muestreo teórico, las entrevistas a profundidad y el análisis comparativo constante. También se registraron y representaron de manera esquemática los sistemas de relaciones que desarrollaron los entrevistados considerando cuatro ámbitos: la familia, los amigos y conocidos, las agrupaciones e instituciones y, la comunidad. En cada uno de los ámbitos las relaciones establecidas fueron ubicadas en tres categorías: influencia en la formación ciudadana, ejercicio de la ciudadanía y proximidad de la relación; posteriormente estas mismas relaciones se calificaron de acuerdo a un nivel de desempeño básico, intermedio y superior. También se identificaron algunos conceptos emergentes propios de los sistemas de las relaciones ciudadanas, vinculados con la temporalidad, la manera de incorporar a las personas en el desarrollo de los sistemas de relaciones ciudadanas, con la existencia de activadores ciudadanos y con la interpretación del ejercicio de las actividades comunitarias. Los resultados muestran la importancia de la continuidad temporal en la formación ciudadana, las implicaciones de los ciclos escolares, los beneficios de la incorporación familiar y de las instituciones sociales, así como la función esencial de los activadores

de la ciudadanía y el sentido de los principios personales en la conversión de los ciudadanos mínimos en ciudadanos activos.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

Antecedentes

La educación para la ciudadanía ha adquirido durante los últimos diez años, tanto a nivel nacional como internacional, un impulso importante en nuestras sociedades y en nuestros sistemas educativos. Este impulso, de acuerdo con Barba (2007), es una respuesta a la naturaleza del Estado moderno y a sus desafíos, a la necesidad de redefinir las relaciones entre el Estado, los diferentes grupos sociales y las personas. Es una respuesta orientada a considerar a las personas como seres dignos de un trato autónomo y equitativo. Es, la educación ciudadana, desde la óptica de Conde (2007) una tendencia que otorga privilegios a la formación para la acción transformadora desde una propuesta crítica y contextualizada.

La acción transformadora, como un eje central de la educación para la ciudadanía, propone el cambio social a partir de la formación de nuevas personas sociales y nuevas estructuras organizativas a partir de diferentes escenarios educativos, teniendo como principal recurso las instituciones escolares. Estas instituciones, formadoras de los nuevos ciudadanos, se vislumbran como un escenario que promueve de manera integral las competencias ciudadanas, es decir, un conjunto de valores, saberes, creencias y comportamientos dirigidos a que las personas se vean a sí mismas como una parte activa de su comunidad y a que se comprometan con la democracia, la legalidad y la justicia (Conde, 2007).

Cuando se habla de educación para la ciudadanía en un contexto europeo, ésta se entiende como la educación que reciben los jóvenes en un ambiente escolar con el propósito de que los estudiantes se vuelvan personas activas, responsables y capaces de contribuir al bienestar social. Algunas de las áreas de mayor interés en los

programas educativos se relacionan con la cultura política, el pensamiento crítico y la participación activa. Se ha reconocido la necesidad de consolidar la democracia y la participación activa de las personas en la vida social. Con este propósito se han creado grupos de trabajo enfocados en la promoción de las prácticas democráticas por parte de todos los miembros de las instituciones escolares (Red europea de información en educación [Eurydice], 2005).

En el continente americano, mediante la revisión de los programas de educación cívica, se ha promovido la creación de una cultura política más extensa y más profundamente democrática. La educación cívica escolar se ha renovado con un enfoque que propicia la democracia mediante los discursos de formación ciudadana (Levinson, Schugurensky y González, 2007). De la misma manera que en Europa, se organizan seminarios y se integran grupos de trabajo con el propósito de promover el diálogo crítico y la reflexión conjunta acerca de las "buenas prácticas" en materia de educación para la ciudadanía democrática. Uno de los últimos seminarios sobre las buenas prácticas en educación ciudadana se realizó en México por iniciativa de la Secretaría de Educación Pública ("*Programa interamericano sobre educación en valores y prácticas democráticas*", 2006). Como parte de sus principales objetivos, se identificó la importancia de lograr un entendimiento más profundo entre los países de la OEA mediante el intercambio de programas educativos relacionados con la educación ciudadana.

En México la formación ciudadana se ha venido conformando a partir de un complejo mosaico de condiciones históricas que implican circunstancias políticas, económicas y sociales que han transformado al Estado mexicano abonando la necesidad de un nuevo ciudadano. Un ciudadano alejado de posturas doctrinarias que trascienda el concepto tradicional ligado a los derechos y responsabilidades civiles,

políticas y sociales. Un ciudadano que llegue a ser partícipe de las decisiones colectivas y que se convierta en una persona activa no sujeta a esquemas paternalistas (Tapia, 2007). En este sentido, como lo establece el IFE en su carácter de promotor de la formación ciudadana, es pertinente concebir a los ciudadanos "como actores fundamentales de la democracia y (…) dotarlos de competencias (conocimientos, aptitudes y actitudes cívicas) para el ejercicio pleno de su ciudadanía" (Instituto Federal Electoral [IFE], 2005, p.6). Un ejercicio de la ciudadanía que permita el "fortalecimiento de vínculos horizontales de ciudadano a ciudadano" (Giroux, 2003, p.56). Un ejercicio de la ciudadanía, que sea parte de los criterios del desarrollo humano con dignidad (Nussbaum, 2003), que abra una ruta para el cuestionamiento frontal de los modelos sociales o educativos del siglo pasado y, que así mismo, abra la oportunidad de pensar sobre las nuevas sociedades y sobre los nuevos modelos educativos que las generarán.

Es la oportunidad de plantear, desde el desarrollo humano del ciudadano, nuevas formas de interrelación social respaldadas en principios democráticos, en los derechos humanos y en la reinterpretación de las relaciones entre el ciudadano y el Estado. Es impostergable la necesidad de concebir a la sociedad como un interlocutor del Estado y como un interlocutor consigo misma, con ciudadanos empoderados que sean formados como personas con propósito: resolver los grandes problemas sociales relacionados con la pobreza, la exclusión, la inequidad, el deterioro ambiental y la crisis energética entre otros (Caruso, 2007).

Sin embargo, hablando de formar personas con propósito, es conocido, que la ciudadanía se construye, se interpreta y se asume, que se convierte en un devenir histórico que se completa y se aprende cotidianamente (Etchegoyen, 2006).

La ciudadanía no es una condición natural, no es una condición biológica o fisiológica es, de acuerdo con Adela Cortina, una relación política entre las personas y su comunidad (Cortina, 2003). Dicha relación no se encuentra definida de manera preestablecida a la formación de los grupos humanos. Las relaciones, cuando no se imponen, se debaten, se negocian y se acuerdan. Las relaciones diseñadas y acordadas por los miembros de los grupos humanos, establece límites, alcances y condiciones para la convivencia, dando significado a la realidad social.

No obstante, la realidad social con los niveles de complejidad existentes en la actualidad, ha contribuido en gran medida a diversificar y a diluir el significado profundo del ser ciudadano: la ciudadanía activa. Un significado que debe ser rescatado y promovido, mediante su ejercicio, en los principales espacios públicos de formación humana: las escuelas.

En este contexto, la escuela adquiere una relevancia especial, ya que es, precisamente en las escuelas, en dónde los jóvenes tienen la posibilidad de desarrollar un razonamiento crítico y un mayor grado de responsabilidad respecto a la sociedad y a los principios democráticos y éticos que se demandan (Reyes Lizama, 2005). Es urgente concebir a la educación como un asunto no delimitado por las bardas escolares o encausado principalmente por las demandas de la economía, sino como un proceso vinculado con la estructura social en su totalidad (Barba, 2007). Un proceso, de acuerdo con la visión de la UNESCO, que sea incluyente y que se oriente "hacia la creación de un mundo sustentable poblado por sociedades justas, que valoren el conocimiento, que promuevan una cultura de paz, que celebren la diversidad y defiendan los derechos humanos" (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2007, p. 10). La educación, interpretada como un bien colectivo sustentado en el desarrollo del individuo, es un

espacio privilegiado para la construcción de la ciudadanía y de los distintos escenarios públicos y privados (González, 1998).

Las escuelas, de acuerdo con Giroux, son terrenos ideológicos y políticos, espacios que dan un significado a la realidad; son esferas públicas democráticas con el potencial de convertirse en los lugares en que los estudiantes "aprenden los conocimientos y las habilidades de ciudadanía dentro de formas de solidaridad que constituyen la base para construir formas emancipadoras de vida comunitaria" (Giroux, 2003, p. 62).

Son las escuelas, entonces, espacios que proporcionan un servicio público esencial para la formación de ciudadanos activos, con el propósito de que estos ejerzan un liderazgo político y ético en la sociedad y que desempeñen un papel central en el "mantenimiento de una sociedad democrática y de una ciudadanía crítica" (Giroux, 2003, p. 59).

A pesar de su reconocimiento y de la relevancia adquirida, la formación ciudadana tiene grandes desafíos, algunos de ellos se relacionan con la apatía y la falta de compromisos a todos niveles. Sin lugar a dudas, como lo han declarado Cox, Jaramillo y Reimers (2005), la forma en que se imparte la educación para la ciudadanía en las escuelas, la tradicional educación cívica, debe ser profundamente reformulada. El corazón de esta reformulación puede ser localizado en los modelos educativos.

Los modelos educativos representan una propuesta en muchos sentidos. Una manera de percibir, organizar, interpretar y compartir la realidad. Una propuesta que define la manera en la que las personas establecen las relaciones con los otros y con ellas mismas. Los modelos constituyen, también, una propuesta cultural, una forma de concebir y de vivir la vida. Se convierten, los modelos, en un recurso

indispensable del ser humano para integrarse en los grupos sociales y ser protagonista de su propia vida.

A través de prolongados procesos de socialización, las personas se exponen de manera formal e informal a una compleja gama de vivencias que alimentan la construcción de los modelos que son incorporados en la estructura humana.

En el ámbito formal, las instituciones escolarizadas tienen una influencia importante en la difusión de modelos educativos y en el desarrollo de patrones de comportamiento. Las escuelas, desde las primarias hasta las universidades, fundamentan su razón de ser a través de sus propuestas filosóficas en educación, sus programas, sus estrategias de enseñanza-aprendizaje y su sistema de valores, entre otros elementos, que constituyen su marco de referencia para el ejercicio de la educación (Sacristán, 2007).

Los modelos educativos son estructuras dinámicas que nacen, se combinan, se adaptan, se multiplican o perecen, es decir, evolucionan. Son propuestas orientadas a la satisfacción de las necesidades sociales de su tiempo y de las necesidades personales de desarrollo. Por otra parte, son también, un reflejo de los ideales más elevados del ser humano. Es en este sentido, que las propuestas en educación pretenden ser progresistas, revolucionarios o de vanguardia.

El ser progresista implica, de acuerdo con Navarrete (2004), reconocer que la sociedad y los sistemas que la integran, entre ellos el sistema educativo, no son realidades que existan por sí mismas en la naturaleza, sino que son realidades sociales; los cual significa, que el hombre puede ser su diseñador, su evaluador y su modificador.

Ser revolucionario abre la posibilidad de ruptura y reestructuración. Reestructuración de los sistemas de poder, de la educación; reestructuración que

también puede ser vista como un acto creativo, permanente, que puede convertirse en una cultura de la revolución, de la revolución sin plazo, que tiene como fin último rehacer al hombre (Sartori, 2007).

Ser de vanguardia, tomando las definiciones del diccionario de la real academia española (2001), se relaciona con estar en el punto más avanzado, delante de los demás, con intenciones de explorar y de renovar.

Un modelo educativo, que puede ser definido como progresista, revolucionario y de vanguardia, es el que ha sido propuesto, a lo largo de su historia, por una de las instituciones privadas de educación superior de mayor relevancia en la república mexicana. Esta universidad, desde su fundación en 1943, siempre se ha definido como una institución de vanguardia. Su propósito, al momento de su fundación, fue garantizar la preparación de sus egresados como una respuesta a las circunstancias sociales de inestabilidad e incertidumbre predominantes. Posteriormente ha expresado sus objetivos institucionales a través de la declaración de su misión y de la actualización de la misma a lo largo del tiempo.

En el año de 1985, 42 años después de su fundación se planteó de manera formal la primera misión del Instituto, con la intención de lograr las metas a lo largo de un periodo de diez años. En ese entonces, lo que podría considerarse como la misión hacia el año 1995, la declaración fue la siguiente:

> "El Instituto tiene como misión fundamental formar profesionales y posgraduados, con niveles de excelencia en el campo de su especialidad" (Peña, s. f., p.1).

Para el año 1996, se declaró la misión hacia el año 2005 con el siguiente texto:

> "El Instituto es un sistema universitario que tiene como misión formar personas comprometidas con el desarrollo de su comunidad para mejorarla en lo social, en lo económico y en lo político, y que sean competitivas internacionalmente en su área de conocimiento. La misión incluye hacer investigación y extensión relevantes para el desarrollo sostenible del país" (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey [ITESM], 1996, p. 1).

A la declaración de la formación de profesionales de excelencia, emitida en la primera misión, se le agregó el concepto de la formación de personas vinculadas con su comunidad a través del desarrollo en sus diferentes áreas.

La misión que guía actualmente al Instituto en sus actividades educativas, declarada en el año 2005, establece como sus prioridades lo que a continuación se menciona:

> "…formar personas íntegras, éticas, con una visión humanística y competitivas internacionalmente en su campo profesional, que al mismo tiempo sean ciudadanos comprometidos con el desarrollo económico, político, social y cultural de su comunidad y con el uso sostenible de los recursos naturales" (ITESM, 2007, p.9).

Considerando esta última versión de la misión, se piensa en los egresados como personas formadas en valores, con una visión y un desempeño específicos. Se

demanda el Instituto, a sí mismo, que sus estudiantes sean ciudadanos comprometidos con el desarrollo de su comunidad en algunas áreas ya mencionadas, pero se incorpora, además, el aspecto cultural y los recursos naturales.

La misión del Instituto se ha convertido en la fuente de su modelo educativo y este último en una extensión operativa de la primera.

Uno de los aspectos más importantes incorporados en el modelo educativo de esta institución educativa privada, es la dimensión de la formación ciudadana. Esta dimensión se expresa y se describe frecuentemente en los diferentes elementos del modelo, empezando por la misión 2015, misma en la que se establece la intención de formar personas… "que al mismo tiempo sean ciudadanos comprometidos con el desarrollo económico, político, social y cultural de su comunidad…" (ITESM, 2007, p.9).

Posteriormente, se establece que a través de los programas académicos, primer elemento del modelo educativo, se debe desarrollar "responsabilidad ciudadana y sensibilidad a la realidad social" (p.11), con la intención de que los estudiantes manifiesten como egresados una "coherencia ética como personas, profesionistas y ciudadanos" (p.11). El programa de la materia de fundamentos para una ética ciudadana retoma los principios esenciales del modelo en torno al desarrollo de la ciudadanía (véase el apéndice A).

En el segundo elemento, el proceso de enseñanza-aprendizaje, se declara que "los alumnos desarrollan comportamientos fundamentados en la ética y en la responsabilidad ciudadana" (p.24) por lo cual se promueve "la sensibilidad a la realidad social, la solidaridad y el espíritu de servicio" (p.24). Con respecto al uso de las técnicas didácticas, el tercer elemento del modelo, se especifica que estas

“permiten que pueda darse la reflexión ética y social, ya que requieren presentar soluciones prácticas” (p.25).

Por otra parte, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, se demandan alumnos activos que aprendan colaborativamente, para lograr “el desarrollo de cualidades personales y habilidades tales como el compromiso y la ayuda en tareas comunes” (p. 22). En relación al uso de las tecnologías en el aprendizaje, el sexto elemento, se promueve el “intercambio de ideas sobre el curso a través de foros de discusión” (p.40).

Esta serie de referencias alusivas a la formación ciudadana y a algunas de sus características son, realmente, una muestra patente del interés de esta institución educativa privada en torno a la ciudadanía activa.

Preguntas de investigación

Si se considera, de acuerdo con Etchegoyen (2006) que la ciudadanía se construye, se aprende y se asume cotidianamente, y si se vinculan estas ideas con el reconocimiento de que las escuelas deben ser legitimadas, por los profesores, como espacios que proporcionan “un servicio público esencial en la formación de ciudadanos activos” (Giroux, 2003, p. 59), se vuelve imperante delimitar, antes de plantear las preguntas de investigación, lo que en este estudio se entiende por ciudadanía activa. Sobre todo si se considera, junto con Sacristán (2007), que los programas, las estrategias de enseñanza- aprendizaje y el sistema de valores, constituyen el marco de referencia esencial para el ejercicio de la educación.

En este sentido, la ciudadanía activa se entiende como una serie de principios o comportamientos que pueden ser desempeñados por las personas en el ejercicio de su ciudadanía. Las categorías a considerar, de acuerdo a diferentes autores, son las siguientes: a) Participación pública, en la que se gestione la toma de decisiones grupales a partir de la expresión y planteamiento de ideas bien sustentadas en un dialogo democrático (Folgueiras, 2003; Hoar, 2001; Savater, 2000; Schugurensky y Myers, 2003); b) Responsabilidad personal, en relación a la expresión de posturas y ejecución de acciones (Westheimer y Kahne, 2004); c) Organización colectiva, vinculada con la definición de proyectos (Westheimer y Kahne, 2004); d) Intervención y acción social, como una expresión dirigida hacia las comunidades de pertenencia (Savater, 2000); y, e) Interpretación y explicación de las circunstancias sociales que se viven en la comunidad (Westheimer y Kahne, 2004).

A partir de lo expuesto con anterioridad, se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

¿Cómo se ejercen los principios de la ciudadanía activa en el sistema de relaciones ciudadanas de los alumnos de preparatoria del cuarto semestre?

¿Las experiencias ciudadanas proporcionadas por una institución educativa se constituyen en un contexto que promueva el desarrollo de un sistema de relaciones ciudadanas en sus alumnos?

¿Cómo se desarrollan los vínculos de ciudadanía entre los estudiantes y su comunidad a partir de un sistema de relaciones ciudadanas?

¿Cómo evoluciona un sistema de relaciones ciudadanas a través de las diferentes etapas?

Objetivos de la investigación

1. Describir la formación de relaciones ciudadanas, bajo los principios de la ciudadanía activa, en alumnos del nivel educativo medio superior o nivel preparatoria.

2. Describir la evolución de las relaciones ciudadanas, bajo los principios de la ciudadanía activa, en alumnos del nivel educativo medio superior.

3. Describir la consolidación de las relaciones ciudadanas, bajo los principios de la ciudadanía activa, en alumnos del nivel educativo medio superior.

4. Describir la evolución de un sistema de relaciones ciudadanas y su impacto en los vínculos de los estudiantes con los habitantes de la comunidad

Justificación

Como se sabe, el concepto de ciudadanía es extraordinariamente rico, prácticamente en todos los aspectos con los que se le pueda relacionar. Es un concepto reconocido, abordado, definido y desarrollado históricamente por múltiples

pensadores (Ochman, 2006). Las aproximaciones teóricas sobre el ser o el deber ser del ciudadano se han nutrido de las diferentes culturas, géneros y circunstancias sociales. No obstante, una de las áreas que requieren mayor investigación es la exploración de los procesos personales, de las relaciones entre ciudadanos que constituyen la narrativa sobre la gestación, desarrollo y práctica del ser ciudadano, de manera tal que se permita la conceptualización y la teorización sobre la "ciudadanía como práctica" (Bárcena, Gil y Jover, 1999, p.166). Es de importancia primaria identificar las experiencias que transforman a una persona en un ciudadano activo, o identificar aquellas que lo desalientan en su propósito de ejercer la ciudadanía. La ciudadanía activa y el sistema de interacciones que esta implica entre los estudiantes, la comunidad y las organizaciones sociales pueden conducir a establecer relaciones más democráticas, abiertas y responsables (Crick, 1998).

En torno a las relaciones responsables, segundo principio de la ciudadanía activa, es conocido que en América Latina en general y en México en particular, la sociedad civil no se encuentra orientada a participar responsablemente en los procesos de la vida pública, primer principio de la ciudadanía activa, por lo cual, eventualmente, se encontrará excluida de la posibilidad de tomar decisiones que la conduzcan a un mayor bienestar (Morales, 2007; Rodríguez 2003). Por ejemplo, de acuerdo con los datos proporcionados por Morales (2007), relacionados con la participación político-electoral de los jóvenes en México, se sabe que durante las elecciones de diputados federales del año 2003, únicamente el 44% de los jóvenes de 18 años acudieron a las urnas. Así mismo, menciona que aproximadamente el 83 % de los jóvenes (personas entre los 12 y 29 años de edad, de acuerdo con la Ley del Instituto Mexicano de la Juventud de1999), muestran nulo o poco interés en política, identificándose el porcentaje más alto (62%), en el grupo de 12 a 14 años de edad.

Aunado a lo anterior, este mismo autor, subraya que alrededor del 56 % interpreta los procesos democráticos, quinto principio de la ciudadanía activa, como un recurso que sirve fundamentalmente para elegir gobernantes y que un 18% considera que sirve para resolver injusticias sociales, mientras que un 16% la ve como mecanismo de rendición de cuentas (Morales, 2007).

Esta es, sin lugar a dudas, una situación que merece ser atendida y transformada, por lo cual ha llevado a este mismo autor a preguntarse sobre las estrategias para lograr que los jóvenes conozcan las prácticas democráticas, las incorporen y ejecuten cotidianamente. Cuestionamiento que adquiere relevancia si consideramos que "a medida de que aumenta el nivel educativo tiende a crecer el no tener simpatía por ningún partido político" (Morales, 2007, p.152).

Aunque la exclusión relacionada con las preferencias partidistas, es una decisión personal o autoexclusión, la juventud mexicana se ve excluida de otros derechos esenciales, como la educación, el trabajo y la salud, sin posibilidad alguna de organizarse e intervenir socialmente, tercer principio de la ciudadanía activa, ya sea por la ausencia de un interlocutor del Estado, por la carencia de interlocutores entre sus iguales, por desconocimiento o porque los procesos de organización e intervención comunitaria no constituyen parte de su patrimonio ciudadano.

De acuerdo con la Encuesta Nacional de Juventud 2005, realizada por el Instituto Nacional de la Juventud, perteneciente a la SEP, el 50,3 % de los jóvenes no estudian; únicamente el 34,6% se encontraban trabajando al momento de la encuesta y, solamente la mitad estos jóvenes reconocía o sabía que tenía derecho a algún servicio de salud. Las implicaciones de estas circunstancias son muchas y muy profundas. ¿Por qué los jóvenes no tienen la posibilidad de negociar una oferta educativa equitativa para los diferentes sectores sociales?, ¿Con quién pueden

negociar que los egresados de las escuelas tengan un empleo en el que aprovechen cabalmente los estudios realizados? (Muñoz Izquierdo, 2001); ¿Cómo romper el círculo de pobreza multidimensional en el que se encuentra inmerso alrededor de 15 millones los jóvenes mexicanos? (Consejo Nacional de evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL], 2008; Pérez y Urteaga, 2001); ¿Cómo consolidar la idea de que los jóvenes son actores estratégicos del desarrollo con un potencial extraordinario para contribuir?, ¿Cómo incorporar a los jóvenes en las políticas públicas sobre la juventud? (Rodríguez, 2004), ¿Cómo romper con la exclusión, que señala los límites de la participación social en el ejercicio de los derechos básicos? (Renes, Lorenzo y Chahin, 2007).

Por lo anterior, es posible inferir la relevancia de documentar y describir los procesos en los que los estudiantes participan en la búsqueda de su confirmación como ciudadanos activos o pasivos, cualquiera que sea el caso. Así mismo, es de gran interés establecer criterios de descripción y evaluación para estos procesos. También es necesario, definir las estrategias más apropiadas para que una institución educativa genere las experiencias de vida que cristalicen la formación de ciudadanos. Por otra parte, es imperante la identificación de los aspectos complementarios que se relacionan con la permanencia de los cambios personales y con el desarrollo de patrones de pensamiento, comportamiento y hábitos ciudadanos, ya que abriría un panorama prometedor para el desarrollo humano en este ámbito.

En otras palabras, la relevancia de la presente investigación, radica, en tres razones principales: primero, es importante estudiar este tema considerando el reconocimiento nacional e internacional en torno a la necesidad de vincular el desarrollo y el bienestar de las sociedades contemporáneas con la educación formal de

las personas en el ámbito de la ciudadanía. En este sentido, la educación de la población en la ciudadanía, permitirá, a la misma, desarrollar competencias para promover y vivir valores relacionados con la solidaridad, la democracia, la transparencia, la justicia, el diálogo y la equidad; la protección de los derechos humanos en general (González, 1998).

Este tipo de educación requiere, puntualmente, de concebir a los espacios educativos, como espacios socioeducativos, en los que la escuela sea significativa para la comunidad y la comunidad sea significativa para la escuela. Espacios en los que el protagonismo es asumido por los profesores, los alumnos y los diferentes agentes de la sociedad civil (Renes, Lorenzo y Chahin, 2007). Espacios enfocados en el desarrollo de competencias comunitarias basadas en la participación activa, organizada intencionalmente para satisfacer las necesidades de la comunidad (Cox, Jaramillo y Reimers, 2005). Necesidades, por solo mencionar un par de ellas, relacionadas con el incremento en la educación y con las esperanzas de vida de la población indígena en los países latinoamericanos. En México, particularmente, la población indígena tiene 3.3 años menos de escolaridad que la población no indígena, y tiene, también, cuatro años menos de esperanza de vida (Guillén, 2007). Cómo bien lo expresa esta autora, la ciudadanía no se puede ejercer mediante un decreto, requiere de homogeneidad en todos los sentidos, para evitar la segregación en la educación, en la vida política y del bienestar general (Guillén, 2007).

Instituciones y organismos como el Banco Interamericano de Desarrollo (Cox, Jaramillo y Reimers, 2005), la Fundación Luis Vives, la Organización de los Estados Americanos, la UNESCO, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad de Salamanca y el Consejo de Europa, entre muchas otras, se declaran

abiertamente, en torno a “impulsar este ámbito educativo, así como promover la enseñanza y la investigación en el mismo” (Rodríguez, 2007, p. 82), de tal manera que se puedan definir puntos de partida y prácticas pedagógicas para los proyectos educativos relacionados con la ciudadanía (Ramírez, 2005; Valera, 2003).

La segunda razón por la que es importante estudiar los procesos de formación ciudadana, es que estos constituyen, de acuerdo con Bojalil (2002), una de las expresiones del patrimonio intangible de los ciudadanos. Es decir, un conjunto de prácticas familiares, sociales, comunitarias e institucionales, que son aprendidas, mediante la experiencia, en la cotidianeidad y que se ven impregnadas por una serie de conocimientos, emociones y habilidades. Un acercamiento a este proceso, mediante el cual se construye el patrimonio intangible de los ciudadanos, permitirá de manera importante enriquecer y diversificar las prácticas educativas, de tal manera que se logre una mayor efectividad y cuidado en la transmisión de un capital impregnado de vivencias, que no se puede ver, ni tocar en sí mismo, pero que implica uno de los procesos humanos de mayor relevancia. La tercera razón, está relacionada con la posibilidad de ejercer buenas prácticas pedagógicas en la formación de los estudiantes, lograr que estos “adquieran los recursos necesarios para actuar como ciudadanos y posteriormente los pongan en práctica (Benedicto y Morán, 2003, p. 55).

Bajo las anteriores consideraciones, se espera que el presente trabajo pueda contribuir con aquellas personas e instituciones orientadas hacia la gestión del patrimonio ciudadano, mediante la formación de sus estudiantes.

Limitaciones

Con el propósito de bosquejar las restricciones y los alcances del presente estudio, es pertinente enumerar y describir las limitaciones de mayor relevancia relacionadas con algunos aspectos temporales, espaciales o metodológicos.

Sobre el aspecto temporal, es necesario mencionar que existe una restricción en el sentido de que, extendiendo el periodo de investigación, pudiera incrementarse el número de personas entrevistadas y se podría obtener, de esta manera, una mayor saturación de la muestra de acuerdo a la teoría fundamentada. Es decir, el tiempo asignado a la etapa de entrevistas ha sido relativamente breve (de noviembre del 2009 a junio del 2010, 7 meses aproximadamente), lo cual impidió la posibilidad de extender la muestra, limitando así, las opciones de comparación relacionadas con los conceptos emergentes y sus propiedades, excluyendo también, la opción de ampliar el rango de variabilidad y el desarrollo de las categorías correspondientes a dichos conceptos (Strauss y Corbin, 2002; Taylor y Bogdan, 1987). Aunado a lo anterior, la limitación de la muestra, tiene implicaciones importantes relacionadas con la transferibilidad, es decir la aplicación de los hallazgos a otras personas y a otros contextos distintos al original (Erlandson, Harris, Skipper y Allen, 1993).

En el aspecto espacial, es necesario especificar que la investigación se realizó en un escenario único, una institución educativa de carácter privado. Las personas que integraron la muestra se encuentran o se encontraban relacionadas, en el momento del estudio, con este escenario en particular. Esto, de alguna manera, define y delimita las propiedades y el alcance de los resultados obtenidos. La muestra, de hecho, se definió originalmente con el criterio de pertenencia a la matrícula de la institución educativa y posteriormente, se consideró oportuno incorporar entrevistados a partir

de categorías relacionadas con el desempeño ciudadano (Erlandson, Harris, Skipper y Allen, 1993).

Metodológicamente hablando, si se puede considerar como una limitación, el diseño de la investigación no se definió, previamente, de manera puntual y rígida en todos sus procesos. Se plantearon lineamientos generales que permitieran mantener las etapas de la investigación con la sensibilidad y la flexibilidad necesaria para el surgimiento de la información.

Como parte de estos lineamientos generales, se planteó la identificación y descripción de algunas relaciones en torno a las experiencias sociales que pudieran favorecer el desarrollo vínculos orientados hacia el beneficio de la comunidad; no se intentó llegar a establecer relaciones de causa y efecto de carácter explicativo o a la generalización de las mismas. Se buscó reflexionar y documentar a profundidad sobre las experiencias que se relacionan de manera consistente con las personas que ejercen la ciudadanía de una manera activa. No obstante, dado el carácter del presente proyecto, algunas de las rutas se redefinieron de acuerdo a la información que fue emergiendo. En otras palabras, aunque se mantuvo una delimitación clara de los alcances del trabajo, no se excluyeron automáticamente las rutas interesantes que surgieron en el trayecto, permitiendo que el diseño se desarrollara en un proceso emergente “abierto al cambio” (Erlandson, Harris, Skipper y Allen, 1993, p. 73).

Capítulo 2. Marco teórico

Perspectiva histórica en torno a la conceptualización de la ciudadanía

La ciudadanía es un concepto más complejo de lo que se podría suponer. Es un concepto dinámico, con significados sorprendentes que han evolucionado y continuarán haciéndolo junto con las organizaciones sociales del ser humano (Bermudo, 2001; Martínez, 2000; Peyrou, 2005).

Lo que se entienda por ciudadanía dependerá siempre del momento histórico que se aborde, de las culturas consideradas o de las interpretaciones construidas en una misma cultura por diferentes grupos o instituciones sociales. Los criterios para definirla y justificarla son muy diversos e implican regularmente privilegios para unos y desventajas para otros.

Edad antigua

Sin demeritar posturas anteriores o simultáneas en el tiempo, se considerará como un referente inicial, en torno al ámbito de lo ciudadano, a Platón. Nacido en la ciudad de Atenas en el año 427 a. de C., este pensador vislumbró y planteo, como diseñador social, un sin fin de principios sobre el significado del ser humano y del ser ciudadano. Platón, tenía perfectamente claras todas las diferencias entre los seres humanos con respecto a sus cualidades físicas, intelectuales y de carácter; lo anterior lo llevó a definir clases sociales sustentadas en esas diferencias para organizar la ciudad. No obstante, planteo que las leyes deberían permitir que “nuestros ciudadanos

sean perfectamente dichosos y que reine entre ellos la unión más perfecta" (Platón, 1985, p.102).Por lo cual, "el legislador no debe proponerse la felicidad de cierto orden de ciudadanos con exclusión de los demás, sino la felicidad de todos (ibid, p. 555).

Para Platón, la ciudad y el ciudadano eran prácticamente lo mismo. La primera dependía de los segundos, y las cualidades de estos definían, por extensión, las cualidades de la ciudad. Por esta razón, concebía a la educación como el principal recurso con el que contaban los fundadores de la ciudad para desarrollar a los ciudadanos. A través de esta se consideraba posible tanto un proceso de selección como de desarrollo para el bien de la sociedad.

Mediante la educación se podían formar ciudadanos virtuosos, justos, honrados, que pudieran vivir armónicamente y en orden, regidos por las leyes; respetuosos y orgullosos de la tierra en la que vivían a pesar de que esta perteneciera al Estado. Ciudadanos, con igualdad entre los géneros, interesados en el bienestar común, orientados a satisfacer mutuamente sus necesidades bajo el principio de ser útiles a su comunidad.

El fundador de la academia, exaltó las virtudes del ciudadano declarando que "el hombre no debe desear tanto el vivir, como el vivir bien", "vivir como lo reclama la probidad y la justicia" (Platón, 1978, p.25).

En la misma ciudad de Atenas en la que nació Platón, pero 340 años antes de Jesucristo, Aristóteles, se propuso encontrar "la idea absoluta del ciudadano, exenta de todas las imperfecciones" (Aristóteles, 2005, p.85). Esta idea, se planteó, debía representar la esencia del ciudadano, de tal manera que lograra trascender las diferentes características circunstanciales en las que el ser humano suele verse inmerso. Su primer paso fue excluir atributos accidentales como el régimen político,

el lugar de residencia, la capacidad jurídica y la edad. En este último caso, por ejemplo, se hablaba de ciudadanos incompletos o jubilados para hacer referencia a los jóvenes y a los ancianos respectivamente (Aristóteles, 2005). Consideró, el Estagirita, que la característica esencial de un ciudadano era que podía desempeñar funciones deliberativas o judiciales en la ciudad. Sin embargo, no todos podían tener esta participación, es decir, no todos podían ser ciudadanos. La ciudadanía tenía más bien un carácter discriminatorio, elitista y político; estaba reservada a los futuros magistrados. Solo para aquellos que disponían de tiempo libre, tiempo para educarse, podían ser considerados ciudadanos. Los ciudadanos, a su vez, integraban la ciudad, siempre y cuando no ejercieran actividades poco nobles o poco virtuosas como ser obreros, labradores o comerciantes, pues se suponía que ni el hombre virtuoso, ni el hombre de Estado, ni el buen ciudadano, tenían la necesidad de saber todos estos trabajos (Aristóteles, 2005). Con respecto a la mujer y al hombre, aunque se hace referencia a la ciudadanía otorgada por padre y madre ciudadanos, las diferencias entre ambos son muy claras para Aristóteles, quien consideró que la fuerza ellos estriba en el mandar y la de ellas en la sumisión (Aristóteles, 2005). Es decir, el mando definía la naturaleza superior del hombre sobre la mujer a quien se tendría que concebir, de acuerdo a la óptica de Martínez (2000), como una ciudadana de segunda clase junto con todos aquellos no autorizados a participar en las asambleas públicas y en el tribunal con voz deliberante.

En el año 48 después de Jesucristo, los romanos, con una postura más incluyente, consideraban que ser ciudadano era principalmente una cuestión legal, que no tenía nada que ver con el origen, las creencias, la lengua, la forma de vestir o las creencias religiosas, entre otras características. Prácticamente todos podían ser considerados ciudadanos romanos si se cumplía con dos requisitos: compartir los

intereses de los demás ciudadanos y acordar sobre las normas que regirían la vida de la comunidad (Cortina, 2007; Pereira, 2005). La ciudadanía se adquiría por nacimiento, manumisión o como una concesión otorgada por los gobernantes a los hombres libres del imperio, tal y como lo hizo Caracalla en el año 212 de nuestra era, concediéndoles todos los beneficios y privilegios que ello implicaba: derecho a la libertad, a la milicia, al sufragio o a los cargos públicos entre otros (Gutiérrez, s. f.).

En un periodo posterior al año 50 de nuestra era y con una concepción diametralmente opuesta a la de los romanos, los autores cristianos abordaron los atributos ciudadanos a partir de las relaciones o comportamientos específicos que una persona establece consigo misma, con los demás y con las autoridades. Pablo de Tarso (56) menciona, como parte de los deberes cristianos, la importancia de mantenerse humilde en cuanto a la percepción que la persona tiene de sí misma; no considerarse sabio desde su propia opinión. En relación a los demás, establece como un principio, el mantenerse unidos unos con otros, como partes de un mismo cuerpo; mantenerse en paz, procurando lo bueno delante de todos los hombres. Con respecto a las autoridades, afirma que toda persona debe someterse a ellas y pagar los tributos correspondientes, ya que "no hay autoridad sino de parte de Dios, y las que hay, por Dios han sido establecidas" (Romanos, 13:1, Biblia arco iris). Para este autor la relación entre los hombres es una relación establecida y mediada por los mandamientos de Dios, resumidos en una máxima: "Amarás a tu prójimo como a ti mismo" (Romanos, 13:9).

Algunos siglos después, en el año 413, San Agustín de Hipona, africano de nacimiento, cuestionó la capacidad del hombre para gobernar al hombre; una capacidad invadida de manera agobiante por la ignorancia. Con un pensamiento sustentado por la búsqueda de la paz en todos los ámbitos del ser humano, San

Agustín afirma que en un principio, cuando Dios creó al hombre, no quiso "que fuera señor el hombre del hombre" (Hipona, 2002, p.578). Sin embargo, una vez establecida las condiciones de servidumbre originadas en el pecado, la paz y el orden son indispensables en la convivencia del ser humano en sus ciudades terrenales. En la búsqueda de este reinado de la concordia, San Agustín plantea, igual que Pablo de Tarso, relaciones de mandato y obediencia entre los ciudadanos, entre los que viven juntos con el propósito de lograr la paz de los hombres, la paz de la ciudad, la paz de la casa, sustentada en las leyes divinas y humanas. El hombre, dice este autor, tiene la responsabilidad de cuidar a sus prójimos, pero en primera instancia a los suyos, con los que habita. Declara que cada casa es una parte de la ciudad de tal manera que el "padre de familia ha de tomar de la ley de la ciudad la regla para gobernar su casa" (Hipona, 2002, p. 580), de tal modo, que la paz de la casa sea la paz de la ciudad y que la concordia de la familia sea la concordia de los ciudadanos. Dentro de esta concordia existe la ordenanza de mandar para aquellos que cuidan y de obedecer para aquellos que reciben los cuidados. La congregación de aquellos que mandan y aquellos que obedece integrarán, para San Agustín, un pueblo; siempre y cuando, exista entre ellos una comunión y una conformidad con los objetos que ama, siempre y cuando, exista justicia, porque donde "no hay verdadera justicia, no puede haber unión ni congregación de hombres" (Hipona, 2002, p.583).

Edad media

Durante la edad media, periodo comprendido entre el año 476 y el 1492, interpretada por algunos autores como un periodo de alejamiento del mundo, el

concepto de ciudadanía no tuvo un desarrollo importante más allá de las relaciones laborales o comerciales establecidas entre las personas del feudo o de la ciudad.

Las relaciones feudales expresadas mediante el sometimiento al señor feudal o al maestro del gremio diluyeron un posible protagonismo de la población en general (Correa, 2004; Gutiérrez, s. f.; Peces –Barba Martínez, 2007).

Las relaciones sociopolíticas, impregnadas por la presencia de un cristianismo incuestionable, se expresaban más bien en los términos de las conexiones personales encuadradas en una jerarquía de dominio y control (Heater, 2007). Control asumido eventualmente por los obispos, una vez que el imperio decayó y que el cristianismo fue declarado como la religión oficial. Los nuevos líderes políticos y espirituales asociaron el ser buen ciudadano al concepto de ser buen cristiano, confirmando por mucho tiempo, la idea de que "la religión y la política constituían dos caras de una misma moneda" (Heater, 2007, p. 85).

Edad moderna

En el año de 1513, en la Italia del renacimiento, Nicolás Maquiavelo describió al ciudadano como un ser virtuoso, responsable y activo que participa libremente en su comunidad estimulado por la valoración positiva de la vida diaria y por su capacidad de enfrentarse a la fortuna o circunstancias aleatorias que son parte de los acontecimientos cotidianos. También lo concibió como un recurso indispensable para la creación de un gobierno republicano dinámico y creativo, con posibilidades de llevar una vida dedicada al interés cívico y al ejercicio de la actividad política desde una formación militar (Correa, 2004; Hilb, 2000; Llano, 1999).

Para Thomas Hobbes en Inglaterra (1651), el ciudadano debía pagar su seguridad con la limitación de su libertad y con la voluntad de aprender la disciplina de la ciudadanía para el beneficio colectivo. Según este autor, los hombres son, en términos generales, iguales unos a otros física y mentalmente hablando. Sin embargo, esta igualdad trae en sí misma diferentes causas de discordia: la competencia, la desconfianza y la lucha por la gloria. Esta lucha del hombre contra el hombre lo llevó a declarar que "la condición del hombre es una condición de guerra de todos contra todos" (Hobbes, 1651, p.8). Una condición natural que lo confronta permanentemente, pero que también da origen, por cuestiones de supervivencia y mediante la autorización personal y el acuerdo común, al Estado. Es decir, a la representación de todos los hombres en uno solo. El Estado, encarnado en una persona llamada soberano, es quien aglutina toda autoridad y ante el cual se somete cada uno de los integrantes de la población convertidos, a su vez, en súbditos. En el Estado, con la creación del Leviatán o Dios mortal, los hombres alcanzan la paz y la protección bajo el poder soberano (Soromenho, 2001; Hobbes, 1651).

Para John Locke (1690) los seres humanos debían vivir basados en la razón, en un estado de igualdad y absoluta libertad sin sometimiento a algún otro hombre. Bajo esta consideración establece que dada esa naturaleza de independencia e igualdad, las personas no debían perjudicarse entre sí con respecto a su vida, libertad, salud o posesiones. El fin supremo de los hombres, afirma, es unirse en repúblicas y someterse a un gobierno para la protección de sus propiedades. Este gobierno, constituido en un representante de la sociedad política y civil, a diferencia de los planteamientos de Hobbes, no poseía un poder ilimitado. Cuando los hombres por acuerdo mutuo integraban una comunidad, todos debían estar sujetos a los acuerdos a los que llegase la mayoría. Para Locke el gobierno se encontraba limitado y se

encargaba de proteger a la comunidad, sin la autoridad para intervenir sobre la vida de los individuos. En el caso de que el estado no cumpliera su función o incurriera en el abuso del poder, la población conservaba el derecho de la rebelión, es decir, la capacidad de distanciar o cambiar a los legisladores si estos obraban de manera contraria a la misión que se les había encomendado. De esta manera es posible asegurar que la comunidad sea siempre el poder supremo, quien a final de cuentas debe ejercer el gobierno. Sin embargo, cuando Locke hablaba del gobierno se refería a los terratenientes, comerciantes o personas adineradas. Los desposeídos eran considerados como irracionales y por lo tanto inferiores (Locke, 2000; Várnagy, 2000).

En 1762, en la Francia de la ilustración, el ciudadano era considerado, en un principio, como el creador de la ley y posteriormente como el receptor de la misma. No obstante, para que la ley funcionara debía existir igualdad en todos los sentidos, ante la ley, ante el poder, ante los demás ciudadanos e igualdad material o económica. Sin embargo es pertinente aclarar, que en este contexto la igualdad no se refiere a que los grados de poder y riqueza sean absolutamente los mismos; más bien se refiere a la posibilidad de que los extremos puedan aproximarse lo más posible entre sí, de forma tal que "ningún ciudadano sea suficientemente poderoso para poder comprar a otro, ni ninguno bastante pobre para sentirse forzado a venderse" (Rousseau, 1984, p. 89). La ciudadanía, no se concebía como un asunto hereditario ni histórico sino cultural, por lo cual, los ciudadanos debían ser educados en el ejercicio virtuoso de la ciudadanía. El ciudadano nace, de acuerdo con Rousseau (1984), desde el momento en el que establece sus primeros acuerdos para agruparse y formar comunidades; el hombre, afirma este pensador, "pierde su libertad natural y el derecho ilimitado a todo cuanto desee y pueda alcanzar, ganando, en cambio la

libertad civil y la propiedad de lo que posee" (p. 48). En otras palabras, deja de ser hombre y se convierte en ciudadano. El sometimiento del ciudadano en Rousseau no es una sujeción absoluta e incondicional al soberano. Es un sometimiento basado en la igualdad y en el beneficio común a través de la voluntad general. Es decir, el ciudadano no se somete a la voluntad de un soberano todopoderoso, sino que se somete a la voluntad general, ante la cual también ha de someterse el soberano. El ciudadano es parte activa o miembro del soberano (Charrak, 2005; Mier, 2001).

En 1776 en la carta de declaración de independencia en los Estados Unidos se establece la igualdad entre los hombres con derechos inalienables dotados por Dios. Los derechos a los que se refieren los autores de esta declaración son el derecho a la vida, a la libertad y a la búsqueda de la felicidad. Por estas razones es que, afirman, se instituye el gobierno con el consentimiento de la población, la cual mantiene la autoridad para reformar al gobierno que no se apegue a los principios establecidos.

Alrededor del año de 1779, durante el periodo de la revolución francesa, la abstracción de la ciudadanía era completamente masculina. Las mujeres no eran consideradas ciudadanas debido a su dependencia e inferioridad física y mental. Tanto ellas como los negros no se reconocían como individuos ya que sus circunstancias naturales les impedían ser figuras ejemplares como las personas blancas (Peyrou, 2002).

En el año 1789 en la declaración de los derechos del hombre y del ciudadano en Francia se reconocen los derechos a la libertad, a la propiedad, a la seguridad y a la resistencia ante la opresión. Se afirma que los ciudadanos son iguales ante la ley, con la misma oportunidad de ser admitidos en cualquier cargo público de acuerdo a sus talentos y con el derecho de comunicar libremente sus pensamientos y opiniones ("Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano", 1789).

Edad contemporánea

En 1792, en Alemania, Wilhem von Humboldt se cuestionó sobre las funciones del Estado y reflexionó profundamente sobre las relaciones de este con el ciudadano. Uno de sus propósitos principales fue establecer los límites del Estado y plantear la necesidad de la educación política de los ciudadanos como parte del desarrollo de su potencialidad y como un medio de control hacia el Estado mismo. Planteó que el espíritu de las instituciones del Estado era controlar el comportamiento de la población, por lo cual conducían, de manera invariable, a una "uniformidad nacional y a conductas controladas y artificiales" (Humboldt, 2005, p.16). Ante esta postura general del Estado, Von Humboldt abogó por un ciudadano que pudiera tomar decisiones por sí mismo y para sí mismo. Que pudiera elegir de acuerdo a su propio juicio las alternativas más viables para lograr sus objetivos. Sus postulados principales en torno a la educación del ciudadano, que fue una de las principales columnas en su pensamiento filosófico, declaran la imperiosa necesidad del "desarrollo humano en su gran diversidad" (Humboldt, p.39); procurando eliminar la imposición de patrones de desarrollo cívico que únicamente reprimen la energía vital. La naturaleza humana, afirma este filósofo, no debe ser objeto de ninguna restricción sustentada por la educación; la educación ciudadana debe conducirse más allá de un contexto político que permita el desarrollo de todas las facultades de " los hombres que son realmente libres, capaces de mejorar rápidamente cualquier cosa que se proponen" (Humboldt, p.41).

En España, durante el periodo de la primera república (1840-1843) el ciudadano es concebido como alguien participativo, vigilante de todos los asuntos públicos y con el derecho inalienable a la rebelión y a la protesta cuando lo ameritara

la situación. Influidos de manera importante por los pensadores franceses, los representantes de la primera república española consideraban que la población en general poseía plena capacidad para deliberar y para aprender la condición y las virtudes ciudadanas. Su modelo de ciudadanía ya no concebía al sufragio como un mecanismo legitimador, sino como un auténtico ejercicio de la soberanía, mediante el cual, a excepción de las mujeres y de las personas menores de 21 años, toda la población podía decidir mediante su voto (Peyrou, 2002).

En 1859 John Stuart Mill, abordó de manera crítica las relaciones entre la sociedad y el ciudadano a partir del ejercicio legítimo del poder de la primera sobre el segundo. Las respuestas a sus cuestionamientos, aunque muy diversas, siempre giraron alrededor de cuatro principios bien equilibrados, la protección, la libertad, el desarrollo intelectual del individuo y su capacidad dialógica. Así por ejemplo, con respecto a la protección de los individuos contra la tendencia de la sociedad a imponer sus puntos de vista, ya sea por las opiniones o por la legislación, afirmó que "nadie puede ser obligado justificadamente a realizar o no realizar determinados actos, porque eso fuera mejor para él, porque le haría más feliz, porque, en opinión de los demás, hacerlo sería más acertado o más justo (Mill, 2004, p.68). Con respecto a la libertad, considerada como el mayor valor para el individuo y para la humanidad, J.S. Mill la relacionó con la libre asociación, con la capacidad de pensar y de sentir, con la libertad para definir los gustos personales y con la posibilidad de que cada quien trazara el plan de su propia vida como le pareciera correcto sin afectar los derechos de los demás. En este sentido una de sus máximas afirma que "Hemos reconocido que para el bienestar intelectual de la humanidad (del que depende todo otro bienestar), es necesaria la libertad de opinión, y la libertad de expresar toda opinión" (Mill, p.122). En relación con la capacidad intelectual y la capacidad dialógica de las personas J.S.

Mill concluyó que “ El valor de un estado, a la larga, es el valor de los individuos que lo componen; y un Estado que pospone los intereses de la expansión y elevación mental de sus individuos, a un poco más de perfección administrativa, o a la apariencia que de ella da la práctica en los detalles de los asuntos; un Estado que empequeñece a sus hombres, a fin de que puedan ser más dóciles instrumentos de sus manos, aun cuando sea para fines beneficiosos, hallará que con hombres pequeños ninguna cosa puede ser realizada” (Mill, p. 207).

Mientras que J.S. Mill había abogado en Inglaterra por la apreciación del ciudadano como una parte esencial del Estado, en Alemania, alrededor del año 1880, se difundían ideas diametralmente opuestas. Heinrich von Treitschke afirmaba, de acuerdo con el análisis de Durkheim (1989), que el estado debía ser capaz de bastarse a sí mismo sin necesidad de nadie más para ser y sostenerse. Afirmaba, el historiador Alemán, que estaba “en la esencia misma del Estado no admitir ninguna fuerza por encima de él” (Treitschke, citado por Durkheim, 1989, p. 202). La difusión de este tipo de declaraciones, conceptualizadas como nacionalistas (Touchard, 2000), tuvo implicaciones bastante conocidas por la mayoría de las personas. En relación al ciudadano, este era considerado como un individuo completamente separado del Estado en todos los sentidos, pero que debía estar a disposición del mismo permanentemente. Sus atributos más valiosos, se consideraba, eran la obediencia, la sumisión, el sacrificio y su capacidad para ser parte de la colectividad del Estado en demerito de su propia personalidad. La personalidad pequeña de los individuos, “que se borra y desaparece ante las bastas perspectivas que abarca el pensamiento del Estado (Treitschke, citado por Durkheim,1989, p. 205) Un Estado que demandaba la obediencia silenciosa de sus ciudadanos como el primer valor cívico sin importar lo que estos pudieran pensar o desear (Durkheim,1989). De este pensamiento político a

la declaración de las leyes de Nuremberg en 1935 para la protección de la sangre Alemana como un criterio de ciudadanía, todo fue cuestión de tiempo.

Para Marshall, en la Inglaterra de 1950, según Bermudo, la ciudadanía era un estatus que debía ser concedido, exclusivamente, a algunos miembros privilegiados de la comunidad considerados con plenos derechos para recibirla y ejercerla. Lo anterior implicaba, desde luego, desigualdad a través de la presencia de miembros sin plenos derechos, lo cual convertía a la ciudadanía en un "título" que debía ser conquistado (Bermudo, 2001). Los planteamientos de Marshall, implicaban para el ciudadano nexos con elementos civiles, políticos y sociales. El elemento civil en torno a la ciudadanía contemplaba los derechos para la libertad: libertad personal, la expresión, el pensamiento y la religión, derecho a la propiedad y a la justicia. El elemento político se relacionaba con el derecho a participar en política como miembro de un cuerpo investido de autoridad o como elector. El elemento social incluía el derecho a la seguridad y al bienestar económico, a la herencia social y a vivir la vida conforme a estándares predominantes en la sociedad. (Peyrou, 2002).

A partir del año 1988 y hasta nuestros días, de acuerdo con Bovero (2002), uno de los pensadores que han influido significativamente sobre la teorización de la ciudadanía es Ralf Darhendorf. Este último autor plantea la necesidad de desarrollar sociedades abiertas con el propósito de crear para los ciudadanos un "mundo de opciones y movilidad" (Dahrendorf, 2006, p. 36), de tal manera que la vida de la sociedad civil sea incorporada a las estructuras de este tipo de sociedades.

La sociedad civil representa para Dahrendorf la esencia de las sociedades abiertas, ya que en estas se puede vislumbrar para el ciudadano una vida en asociaciones que se sustraen a la acción del Estado y que responden a las necesidades e iniciativas del ciudadano; el Estado y sus capacidad de planificación racional deja

de ser “el tema dominante del pensamiento y la acción política” (Dahrendorf, 2006, p. 284). Es, en la sociedad civil, “donde la humanidad puede ejercer sus mejores talentos, así como encontrar un objetivo para sus mejores sentimientos” (Ferguson, citado por Dahrendorf, 2006, p. 287).

Con respecto al concepto de ciudadanía Dahrendorf hace alusión a dos tipos, la versión blanda o teórica y la versión dura o práctica. La primera de ellas concibe al ciudadano como alguien que se siente parte de una comunidad, con el deseo de hacer una contribución o de compartir aspiraciones y creencias con otras personas, definido por el apego a símbolos comunes con los demás y orientado a pensarse como un ciudadano del mundo. La ciudadanía dura se relaciona, más bien, con una persona que busca el ejercicio de sus derechos, reales no simbólicos, que busca su reivindicación y una relación estrecha con las instituciones jurídicas que respaldan el ejercicio de tales derechos (Dahrendorf, 1999). Ambos tipos de ciudadanía, concluye este autor, se ven amenazados, por lo menos en Europa, por el desarrollo de una ciudadanía de mercado caracterizada por las disposiciones que regulan la generación de riqueza y el acceso de los ciudadanos al mercado.

En una investigación de carácter educativo realizada en los Estados Unidos de Norteamérica, Westheimer y Kahne (2004) describen tres concepciones sobre lo que significa ser un “buen” ciudadano: el ciudadano personalmente responsable, el ciudadano participativo y el ciudadano orientado hacia la justicia. En la primera concepción el ciudadano actúa responsablemente en su comunidad, tira la basura en su lugar, la recicla, dona ropa o alimentos para los menos afortunados y paga sus impuestos. El ciudadano participativo se caracteriza por involucrarse activamente en las ceremonias cívicas y en la vida social de la comunidad. En la tercera concepción,

el ciudadano se define por su crítica hacia la estructura social y por responder a los problemas de su comunidad.

En Norteamérica Knight y Harnish (2006), identificaron tres discursos que han influido significativamente en la concepción actual de la ciudadanía y en la formación de los estudiantes a través de los programas escolares. Los discursos se denominan: cívico republicano, liberal y crítico. Como parte de su proceso de investigación exploraron, en textos teóricos y aplicados, los significados contemporáneos de ciudadanía y tomaron como referencia los grandes cambios sociales, económicos y políticos de la segunda parte del siglo pasado; la caída del comunismo, la globalización de la economía y la lucha por los derechos humanos, entre otros.

El discurso cívico republicano promueve el amor y el servicio hacia la comunidad política local, estatal o nacional. Exige una formación cívica sólida y un cuerpo de conocimientos que garanticen la buena ciudadanía. Estimula la identidad cívica entre los jóvenes, el compromiso con la comunidad, el respeto por los símbolos y la participación activa en el bienestar común. En este contexto, la ciudadanía es conceptualizada como un proceso que restaura la fragmentada sociedad civil actual, considerando que el "capital social derivado de las saludables redes comunales, sus valores y normas proveen un sentido de cohesión y unidad que es central para los valores cívicos de los ciudadanos" (Knight y Harnish, 2006, p.658). Este discurso, también denominado republicanismo, se fundamenta en la separación de la vida pública de la vida privada, una vida pública escindida de lo social y alimentada de lo político en la que se resalta este último ámbito como el escenario que da sentido a la ciudadanía. Como lo menciona Martha Ochman (2006) "El espacio público es el espacio de la participación, donde los individuos trascienden sus propios intereses y

debaten sobre los asuntos públicos en busca del bien común. Lo público es el espacio del deber y del sacrificio, solamente ahí es posible realizar las virtudes ciudadanas" (p. 28).

El discurso liberal, considerado como una postura de libertad individual, prioriza los derechos personales para formar, revisar y ejercer definiciones propias de lo que es la buena vida dentro de ciertas restricciones que son impuestas para promover el respeto y la consideración a los derechos de los demás. Este discurso tiene su máxima expresión en el liberalismo político, que propone un ciudadano independiente, autogestivo y responsable de ejercer sus derechos y cumplir sus responsabilidades. Se visualiza un ciudadano crítico hacia toda autoridad y con habilidades que le permitan evaluar las diferentes posturas con respecto a los valores y creencias de los demás. Las virtudes más importantes son el discernimiento, la deliberación y el respeto de los derechos de los otros, para construir basados en el consenso, como un proceso propio de las sociedades democráticas.

La propuesta liberal concibe a las personas como individuos completos en sí mismos, orientados hacia su consolidación personal basada en una toma de decisiones voluntaria y racional que en nada depende de las influencias de su contexto social y cultural. Uno de sus principales valores es la autonomía, expresada en las asociaciones voluntarias y de carácter contractual establecidas con otros individuos para cuidar de sus intereses personales. Dichas asociaciones o pertenencia a ciertos grupos no se consideran de ninguna manera como elementos constitutivos del individuo (Naval, 2000). Por el contrario, se considera que lo que separa a los individuos es, de manera significativa, anterior a lo que los une. Es decir, "somos primero individuos distintos, y luego formamos relaciones y nos involucramos en acuerdos cooperativos con otros" (Sandel, 2000, p.170). Estos acuerdos cooperativos,

sobre todo en un contexto multicultural, dependen de los valores compartidos que brindan cohesión social, ya sea en grupos minoritarios o nacionales (Kymlicka, 1996). Por otra parte, Ochman (2006), señala que para el liberalismo son esenciales los postulados del pluralismo social y la neutralidad del Estado como una garantía de que no debe ser impuesto ningún modelo social aunque se presuma un mayor bienestar o un orden más justo. El Estado, de hecho, es concebido en su ejercicio del poder como un representante de los ciudadanos que satisface las demandas de estos desde su "concepción pública de la justicia" (Rawls, 1997, p. 202).

El discurso crítico integra un espectro de posturas que abogan por la no exclusión de la ciudadanía basada en criterios como el género, la cultura, la etnicidad, la raza, la sexualidad o la clase socioeconómica. Confrontan al discurso cívico y liberal, argumentando que estos no necesariamente son producto de un pensamiento reflexivo sobre las mejores prácticas o sobre la clase de vida democrática que desea la gente.

Una postura adicional, confrontada directamente y de manera histórica con el liberalismo, es la perspectiva comunitarista (Naval, 2000; Ochman 2006). Esta perspectiva, surgida como una respuesta a la exaltación del individuo, defiende a la comunidad como un marco natural y permanente de asociación humana en la que se construye la identidad a través de la vida colectiva; en la que se generan nuevos espacios públicos locales, alejados de los grandes aparatos institucionales que han perdido su carácter integrador. Se concibe a la comunidad como un bien en sí mismo para cada uno de sus integrantes; una estructura en la que se satisfacen necesidades psicológicas y normativas, en la que se promueve la búsqueda del bien común a través de una relación dialógica sustentada en la confianza recíproca y en la adquisición de valores democráticos y cívicos adquiridos en las tradiciones que dan

sentido a la vida personal y comunitaria. En este sentido, la comunidad, de acuerdo con Ochman (2006), tiene un carácter primordialmente social, no político, por lo cual es conveniente hablar de ciudadanía civil y no de ciudadanía política. En la comunidad, menciona esta autora, "el individuo aprende las reglas de la moralidad porque el bien solamente se puede aprender a través de la acción concreta de una comunidad concreta (Ochman, 2006, p.221). Comunidades concretas que eventualmente se convertirán, desde los planteamientos de Thiebaut (1998), en comunidades interpretativas de su propia realidad social tomando como referencia, entre otros aspectos, sus significaciones morales compartidas.

En un reporte elaborado para el Reino Unido en el 2004, Meer y Server interpretan la ciudadanía como una condición y una práctica. Una condición en el sentido de que se les confiere identidad a las personas, por lo cual se les reconoce su pertenencia a una comunidad a un nivel grupal, comunitario o nacional. Una práctica, porque define el proceso de relacionarse con el mundo social a través del ejercicio de derechos, protecciones y obligaciones de las personas entre sí. Estas autoras entienden la ciudadanía como un sistema de relaciones que incluyen o excluyen a las personas, como un proceso dinámico que puede incorporar "negociaciones relacionadas con la pertenencia, la exclusión, los roles y los valores, el poder y la igualdad" (Meer y Sever, 2004, p.11).

Para Adela Cortina (2007), el ciudadano debe ser, sobre todas las otras características, una persona protagónica, responsable y dueña de sí misma entre iguales. Argumenta que cada persona es insustituible porque nadie construye la historia de otros, es decir, cada quien se encarga de protagonizar su propia historia. Ningún personaje público, afirma, ningún cantante, político o intelectual puede sustituir a las personas únicas e irrepetibles que forman parte de la sociedad, y que se

encargan de incorporar y transmitir los juicios al proceso educativo de las personas que los rodean. El ciudadano protagonista debe participar en el diseño social, interactuar con el Estado, con los miembros de su comunidad e influir en la elaboración de los proyectos sociales. Debe generar, experimentar y practicar la ciudadanía. La ciudadanía es, para Cortina, un concepto incluyente capaz de aglutinar a todas las personas sin importar su etnia, cultura o nacionalidad. Lo esencial es que todas las personas quieran vivir en relaciones permeadas por la civilidad y la colaboración.

De acuerdo con Naval (2000), la ciudadanía no implica, en realidad, una serie de concepciones diferentes entre sí, sino un *continuum* que cubre un espectro de interpretaciones que van desde un punto de vista minimalista hasta una perspectiva maximalista. Este *continuum* se encuentra intersectado por cuatro dimensiones de atributos ciudadanos: la identidad, las virtudes, el compromiso político y los requisitos sociales. La expresión de la ciudadanía en las dimensiones de este *continuum* representa un desarrollo estrecho o amplio de la misma.

Bajo las perspectivas actuales y considerando su proceso histórico, puede decirse que la ciudadanía implica: “afiliación política, identidad, asimilación de valores como un acuerdo para el bienestar común, la participación en la vida pública, la obtención y el uso de conocimientos, la comprensión y aceptación de leyes, documentos y estructuras, además de la colaboración en los procesos de gobierno” (Enslin, citado por Knight y Harnish, 2006, p.653).

La enseñanza de la ciudadanía en las instituciones educativas

Apoyándose en una consulta pública realizada en el Reino Unido a grupos gubernamentales, autoridades locales, padres de familia, organizaciones juveniles, organizaciones comunitarias, organizaciones de maestros, autoridades escolares y educativas Crick (1998) expresa la necesidad de reformular el concepto de ciudadanía como un punto de partida indispensable para elaborar un marco conceptual que respalde la educación ciudadana. Para este autor, la ciudadanía es concebida como un recurso que otorga coherencia a las estrategias y procedimientos que apoyan a los alumnos en el desarrollo y la comprensión de los roles y responsabilidades ciudadanas en una democracia moderna. La redefinición de ciudadanía la fundamenta en cuatro dimensiones: derechos y responsabilidades, acceso, pertenencia y otras identidades. Estas dimensiones pretenden responder, específicamente, a cuatro retos actuales de la sociedad: diversidad, localización, derechos sociales y participación.

De acuerdo con Keer (2003), quien analiza el estudio de Bernard Crick titulado "Education for citizenship and the teaching of democracy in schools", mejor conocido como "El reporte Crick", la definición de ciudadanía se centra en la participación cívica y la considera como una "tercera vía" ubicada entre el liberalismo individual y el comunitarismo. Basada en la definición clásica de Marshall de 1950, resalta la necesidad de lograr una educación ciudadana efectiva, basada en tres vías interrelacionadas: la responsabilidad moral y social, la participación comunitaria y la educación política.

La ciudadanía no se concibe solamente como el interés en los asuntos públicos, sino el aprendizaje de las habilidades, el conocimiento y las actitudes para formar personas efectivas en el trabajo con otros y para otros ya sea en trabajos

pagados o voluntarios (Crick, 1998). Para lograr que la efectividad de la educación ciudadana se manifieste en la escuela y más allá de la misma, se propone la realización de un trabajo en cuatro áreas: a) elaboración detallada de las recomendaciones y las guías sobre ciudadanía para los maestros y los alumnos, b) financiamiento de la producción de recursos para cubrir los vacíos relacionados con las disposiciones del currículum identificados por los maestros, c) promoción del crecimiento de comunidades para la práctica de la ciudadanía junto con el desarrollo de profesionales en la ciudadanía y, d) disposición de un conocimiento bien fundamentado e investigación básica sobre la educación ciudadana.

El reporte Crick (1998) concebido como un parte aguas en la educación ciudadana ha inducido la obligatoriedad de ésta para los estudiantes de los 11 a los 16 años. El logro de los objetivos establecidos en el currículo se basa en tres elementos: a) el conocimiento y la comprensión para convertirse en un ciudadano informado, b) el desarrollo de habilidades para cuestionar y aproximarse a la comprensión de las diferentes situaciones sociales y, c) el desarrollo de habilidades de participación y acción responsable.

Como valores fundamentales que subyacen a estos tres elementos se identifican: el interés en el bienestar común, la creencia en la igualdad y la dignidad humana, la práctica de la tolerancia, la decisión para defender un punto de vista, la determinación para actuar con justicia, el compromiso con la igualdad de oportunidades, la equidad de género, el compromiso para ejercer la ciudadanía activa, el servicio voluntario y el interés por los derechos humanos y el medio ambiente.

Por otra parte, Oraisón y Pérez (2006), plantean el proceso de construcción de la ciudadanía a través de dos modelos, uno de ellos denominado ciudadanía asistida y el otro ciudadanía emancipada. El modelo de ciudadanía asistida atribuye a los

ciudadanos una serie de características personales como la pasividad, la falta de iniciativa y la incapacidad de auto-organización. En el modelo de ciudadanía emancipada se propone la trascendencia de lo pedagógico y de lo asistencial para lograr la intervención comunitaria como un proceso en el que se forman tanto los alumnos como los maestros y la comunidad educativa en general. La escuela es considerada como un espacio de participación genuina con participación voluntaria, activa y equitativa en los problemas de interés.

A partir del modelo de ciudadanía emancipadora, se busca desarrollar en los alumnos mayores niveles de conciencia, capacidad autogestiva y organizativa con la posibilidad de asumir compromisos y responsabilidades en aspectos personales y sociales. Se busca un aprendizaje que abra las posibilidades intencionales de una mayor incidencia en la vida personal y comunitaria. El modelo establece diferencias entre la simple participación y la participación activa. Esta última se integra por tres dimensiones básicas, el ser parte (pertenencia), el tener parte, (derechos y responsabilidades) y el tomar parte (acciones concretas).

Oraisón y Pérez (2006), realizaron su trabajo de investigación en una escuela de un barrio periférico en la ciudad de Corrientes en Argentina, aunque no especifican el nivel escolar ni el carácter público o privado de la escuela misma. Su objetivo principal fue investigar los procesos de construcción ciudadana a partir de la acción participativa. Los docentes participaron a través de grupos de discusión y los padres de familia mediante entrevistas y talleres de intercambio. Uno de sus hallazgos de mayor relevancia establecen que en la escuela se reproduce, entre profesores y padres de familia, un patrón de relaciones basado en el modelo de ciudadanía asistida, reforzado por una relación asimétrica entre padres y profesores, y por un imaginario social que deteriora dicha relación. Una de las implicaciones más

importantes es la dificultad de romper el proceso de dependencia por parte de los padres de familia de tal manera que se pueda renovar la relación con los profesores sustentándola en una participación voluntaria, genuina, activa y crítica, es decir en un modelo de interacción emancipado.

En Perú, Dibos, Frisancho y Rojo (2004), presentaron un modelo para la evaluación de competencias y capacidades relacionadas con la formación ciudadana. El estudio se planteó como un proyecto para estudiantes de primaria y secundaria tanto de escuelas privadas como públicas, rurales y urbanas, en el que el objetivo a lograr fue que los estudiantes se reconocieran como actores en la construcción y reconstrucción del país.

El modelo se materializa en un instrumento denominado "prueba de rendimiento en formación ciudadana", que es una prueba de papel y lápiz en la que se le presenta a los alumnos diferentes casos o situaciones sociales que él debe interpretar y calificar. Posteriormente recibirá una evaluación entre 0 y 2 créditos dependiendo de las respuestas esperadas para cada reactivo. Esta prueba se propone como un recurso de evaluación para mejorar, no exclusivamente para calificar o sancionar.

La variable que se pretende medir es la "reflexión ciudadana", que implica obtener información sobre aspectos cognitivos y afectivos en relación a la convivencia y participación democráticas. Es decir, se pretende evaluar el área de la formación ciudadana mediante la utilización de tres dimensiones: procesos, contenidos y contextos. Esta área incluye la capacidad para identificar información relevante, organizarla secuencial y lógicamente, la capacidad para elaborar juicios de valor y proponer alternativas democráticas para la solución de problemas ciudadanos. Todo esto, contextualizado en diferentes situaciones sociales.

En la tabla 1, se presentan las tres dimensiones y una breve descripción de las mismas (Dibos et al., 2004, p.23).

Tabla 1
Dimensiones del modelo de evaluación del área de formación ciudadana

Dimensión	Área: formación ciudadana
Variable	Reflexión ciudadana
Procesos	Manejo de información sobre convivencia y participación democráticas. Propuesta de convivencia y participación democráticas.
Contenidos	Logros y desafíos sociales: derechos y responsabilidades, diversidad e interculturalidad, equidad de género, problemática social, política y económica, y su dimensión, histórica: pobreza, corrupción, racismo, exclusión, autoritarismo, violencia, centralismo, informalidad. Sistema democrático: mecanismos, instituciones, organizaciones. Principios democráticos: respeto, diálogo, tolerancia, justicia, solidaridad, organización, participación, libertad.
Contextos	Familiar, escolar, local o comunal, regional, nacional, internacional.

Fuente: Tomado de "Documento de trabajo no. 8" por Dibos A; Frisancho S y Rojo Y, 2004, *Propuesta de evaluación de formación ciudadana*, p.23.Derechos de autor del Ministerio de Educación del Perú, 2004. Reimpreso con autorización.

En relación a los procesos, estos se vinculan, específicamente, con habilidades cognitivas y afectivas que implican la identificación de conceptos para una convivencia democrática, la discriminación entre situaciones democráticas y no democráticas, la explicación de causas y consecuencias en diferentes circunstancias sociales y, la posibilidad de optar y de proponer por un contexto de convivencia y acciones democráticas. La tabla 2, que incluye una descripción de los subprocesos involucrados, nos puede brindar una idea al respecto (Dibos et al., 2004, p.28).

Tabla 2

Procesos y subprocesos evaluados

Proceso		Subprocesos involucrados	Descripción
Manejo de información sobre convivencia y participación democráticas	Identifica	Logros y desafíos sociales (situaciones democráticas y no democráticas, en las que se respetan o no los derechos de las personas y de los pueblos). La diversidad en el país.	Discrimina entre alternativas o nombra los factores, las causas, los efectos, etc. de una determinada situación.
	Explica	Las causas y las consecuencias de situaciones y respuestas democráticas y no democráticas en relación con los derechos de las personas y de los pueblos. Las causas y consecuencias de logros y desafíos sociales en relación con el desarrollo de las personas y del país.	Sustenta o justifica sus respuestas u opiniones respecto de las diferentes situaciones o procesos sociales, políticos, históricos, etc. implicados en la pregunta.
Propuesta de convivencia y participación democráticas	Opta	Por alternativas o respuestas democráticas. Por alternativas o respuesta de compromiso o protagonismo frente a la historia y realidad social. Por alternativas o respuestas inclusivas de la diversidad.	Escoge entre alternativas de respuesta, incluyendo en su elección un juicio de valor (es decir, su elección indica que la persona apoya la respuesta elegida).
	Propone	Alternativas democráticas a los conflictos interpersonales y sociales. Alternativas o respuestas a los problemas o desafíos sociales que apunten al desarrollo pleno y bienestar de todos los peruanos y del país	Construye una alternativa de respuesta propia frente al estímulo o pregunta que se le presenta; es decir, elabora una propuesta propia desde el inicio.

Fuente: Tomado de "Documento de trabajo no. 8" por Dibos A; Frisancho S y Rojo Y, 2004, *Propuesta de evaluación de formación ciudadana*, p.28.Derechos de autor del Ministerio de Educación del Perú, 2004. Reimpreso con autorización.

Los desempeños esperados, por su parte, son una continuación de los dos procesos por evaluar: el manejo de información y la elección y propuestas para una convivencia democrática. Cada proceso contiene, desde luego, sus propios

comportamientos específicos relacionados con las habilidades para identificar, explicar, optar y proponer. Es importante resaltar que, para el segundo proceso a evaluar, la elección y las propuestas para una convivencia democrática, el factor afectivo es sumamente relevante, ya que indican "un compromiso con lo que se elige y se propone" (Dibos et. al., 2004, p.27).

En la tabla 3, puede observarse una descripción parcial de los desempeños evaluados para uno de los procesos contenidos en la formación ciudadana (Dibos et al., 2004, p.30).

Tabla 3
Desempeños evaluados para el proceso relacionado con el manejo de información sobre convivencia y participación democráticas

Identifica	Explica
Causa, interés o necesidad detrás de los conflictos interpersonales y sociales.	Efectos y causas de conflictos interpersonales y sociales en relación con los derechos de las personas y de los pueblos.
Los efectos de situaciones democráticas y no democráticas (en las que se respetan o no los derechos de las personas y de los pueblos).	
Respuestas y comportamientos responsables que respetan y promueven los derechos de las personas, así como comportamientos que no los respetan ni promueven.	Efectos de respuestas y comportamientos que respetan o promueven los derechos de las personas y de los pueblos.

Fuente: Tomado de "Documento de trabajo no. 8" por Dibos A; Frisancho S y Rojo Y, 2004, *Propuesta de evaluación de formación ciudadana*, p.30.Derechos de autor del Ministerio de Educación del Perú, 2004. Reimpreso con autorización.

Para Dibos, Frisancho y Rojo (2004), el sustento conceptual en torno a la ciudadanía exige considerar a la democracia como una cultura, una forma de vida en común, con la capacidad de responder a los otros, los excluidos, los que ven

vulnerados sus derechos. Se plantea que la ciudadanía para la democracia implica compromiso con la justicia, la equidad, la libertad y la solidaridad. Ser ciudadano exige reflexionar y tomar conciencia sobre el entorno, la sociedad y el país. La toma de posturas y decisiones respecto a las acciones y la participación en la vida pública. Uno de los postulados principales de esta postura es educar en y para la ciudadanía, lo cual implica incidir en la totalidad de la vida escolar e impactar el futuro de los alumnos como adultos.

Los ciudadanos, de acuerdo con la propuesta de evaluación ciudadana (Dibos et al., 2004), deben llevar a cabo tres tareas fundamentales: reflexionar sobre la historia y realidad social e identificar los grandes desafíos. Comprometerse personalmente en la construcción del país. Actuar cotidianamente para construir el bienestar personal y colectivo considerando una perspectiva intercultural incluyente.

La autora cuestiona que los docentes se refieran al comportamiento ciudadano como algo que los estudiantes tendrán que asumir cuando terminen sus cursos, una vez que sean mayores, como si dicho comportamiento fuera a surgir de manera espontánea, como si no fuera necesario experimentarlo y reflexionarlo desde la niñez en un marco democrático.

Como parte de esta experimentación y reflexión, uno de los recursos más valiosos, de acuerdo con Finnemeyer (2004) es el establecimiento de un consejo estudiantil. No importa de qué tipo de escuela se trate. El consejo estudiantil, considera Finnemeyer, es una especie de laboratorio que permite experimentar la educación ciudadana ya que los alumnos aprenden muchas habilidades para la vida que son intangibles. Estas habilidades les permitirán asumir diferentes roles, aprender cuando avanzar, detenerse o retroceder; cuando delegar, negociar o comprometerse. La formación de un consejo estudiantil requiere de un esfuerzo conjunto de directivos,

maestros y estudiantes. Una de las recompensas más valiosas es la posibilidad de que los estudiantes ejerciten la responsabilidad ciudadana dentro de un escenario escolar orientada hacia un objetivo concreto que contribuirá a transformar la escuela.

Desarrollado en la North Penn High School in Lansdale, Philadelfia, como parte de su estructura de gobierno, el modelo de consejo estudiantil analizado por Finnemeyer (2004) consta de 4 aspectos: la estructura organizacional, la comunicación de ideas y acuerdos, influencia en las decisiones escolares y la provisión de servicios para la escuela y la comunidad.

La estructura organizacional de North Penn Hih School comprende la asociación estudiantil de Gobierno (SGA por sus siglas en inglés), que a su vez incluye la cámara de representantes, el senado y el consejo interclub, este último integrado por los capitanes de deportes y de actividades extracurriculares. Semestralmente se elige un número determinado de estudiantes que integran la cámara de representantes, y el senado, procurando que todas las clases o grupos se encuentren incluidos. En el proceso de elección participan los estudiantes de cada clase, los funcionarios de la asociación estudiantil de gobierno y el gobierno de la clase. Cualquier decisión financiera o propuesta por parte de los estudiantes debe ser evaluada y autorizada tanto por el senado como por la cámara de representantes.

Los estudiantes de nuevo ingreso e intermedios también pueden ocupar plazas de funcionaros; los candidatos tienen que participar en un proceso selectivo que incluye foros de discursos con un periodo de preguntas y respuestas. Los funcionarios seleccionan a un grupo de coordinadores que trabajan en diferentes áreas de actividades y sirven de enlace entre los estudiantes en general y el consejo escolar. El trabajo de los coordinadores permite que el consejo estudiantil tenga una mejor perspectiva de los intereses de los alumnos en general y de la comunidad. Los

alumnos en general se reúnen con regularidad con sus representantes para plantearles preguntas sobre temas de interés personal o colectivo como parte de un proceso de formación ciudadana.

La comunicación de ideas y acuerdos normalmente se realiza a través de foros y reuniones de discusión, incluyendo la política de la puerta abierta por parte del director. Los estudiantes son escuchados en las reuniones que estos tienen con los directivos; sus comentarios y retroalimentación en general recibe un peso importante al momento de tomar decisiones.

Como parte del servicio para la escuela los estudiantes realizan programas de tutores y de reconocimiento a los estudiantes sobresalientes; para la comunidad se desarrollan programas anuales que satisfacen algunas necesidades de la población relacionadas con alimentación o salud.

De acuerdo con Finnemeyer, las actividades en las que los estudiantes se involucran para integrar un consejo estudiantil, para debatir y comunicarse sobre temas de interés escolar y comunitario, para cuidar a los estudiantes de nuevo ingreso y pensar en servir a los demás les permite experimentar la forma en la que se pueden involucrar como ciudadanos y relacionar la teoría del salón de clase con situaciones prácticas del mundo real.

Con el propósito de valorar el trabajo que se está realizando en las secundarias de 11 países América Latina, Reimers y Villegas (2005) presentaron los resultados de una breve encuesta de 10 preguntas realizada a los funcionarios de los ministerios de educación. Aunque los datos aportados son una descripción de propuestas e intenciones de políticas desde el punto de vista de los funcionarios establecen, de acuerdo con los autores, un marco de referencia sobre lo que será la educación para la ciudadanía democrática o la relevancia que tiene para algunos países.

Los resultados arrojados en el estudio indican que existen diferentes modalidades en las que se enseña la ciudadanía. En países como Belice, Bolivia y Colombia, existe una asignatura de estudios sociales. En otros países como Argentina, Ecuador y México se imparte una materia específica de educación cívica o ciudadana. En países como México o el Salvador, se considera que la educación para la democracia es un eje transversal del currículo (Reimers y Villegas, 2005)

Los países difieren en los grados académicos en los que se imparte la asignatura y el rango de horas que se le asignan va de 2 a 5 horas a la semana.

Entre las estrategias más utilizadas en la formación de los alumnos se encuentran las clases y los proyectos de investigación, visitas al parlamento, actividades grupales de diálogo, y de toma de decisiones y resolución de conflictos. En Colombia se está experimentando con programas ya realizados en Estados Unidos relacionados con el estudio de casos históricos de ruptura democrática y violación de derechos humanos y con programas para promover la lectura crítica de la prensa entre los jóvenes, programas de periodismo joven y gobiernos estudiantiles. Con respecto a la formación de los docentes, en la mayoría de los países se imparten cursos de capacitación, exceptuando a México y a Uruguay en los que existe una licenciatura especializada en cívica y ética, cultura y legalidad.

Excluyendo a Colombia, ninguno de los países realiza en forma sistemática estudios sobre los efectos de los programas que imparten (Reimers y Villegas, 2005).

Para Reimers y Villegas (2005), la educación ciudadana debe enseñarse mediante un modelo que permita a los estudiantes tener experiencias cotidianas de una manera integral, sistémica y acumulativa con el objetivo de que desarrollen competencias para pensar por cuenta propia y en forma crítica, comunicarse adecuadamente, tener acceso y utilizar el conocimiento disponible sobre diversos

temas. Estas experiencias también deben facilitar el aprendizaje continuo, el trabajo con los demás y la comprensión de los mecanismos de estos trabajos conjuntos. Los estudiantes también deben entender y valorar las diferencias que distinguen a las sociedades cerradas y totalitarias de las sociedades abiertas y democráticas, desarrollar altos grados de tolerancia por la diversidad y la capacidad de razonar sobre temas complejos en los que es esencial poder ponerse en el lugar del otro, y reconocer que hay intereses y puntos de vista legítimamente diversos que deben reconciliarse en una agenda de acción colectiva.

Tras una breve revisión del currículo escolar en Chile, apoyándose en la revisión de diferentes autores, Reyes Lizama (2005) propone la construcción de la ciudadanía a través de las siguientes consideraciones: la escuela realiza un papel socializador tanto en la esfera intelectual como en la emocional. Para la construcción de la ciudadanía se requiere de la comprensión de la norma y de un lazo emocional con la misma adquirido mediante la práctica y su valoración ligada a la necesidad personal y colectiva. El lugar privilegiado para edificar la ciudadanía es la escuela.

Para Reyes Lizama, la escuela es un lugar preeminente en el que los alumnos pueden desarrollar el razonamiento crítico, el sentido moral y un grado de responsabilidad acorde con las necesidades de una sociedad democrática. Sin embargo, tradicionalmente los tópicos sobre ciudadanía han sido abordados como parte de la “educación cívica”, como parte de una materia más que se enseñaba de manera directa y memorística.

Respaldado en una nueva concepción del alumno, surgida en los años 90, como una persona autónoma y capaz de construir su propio aprendizaje, el currículo chileno incorpora en sus planes un nuevo tipo de objetivos, los objetivos fundamentales transversales (OFT) relacionados con aprendizajes actitudinales y

valorativos. Una característica esencial de estos objetivos es que no se encuentran asociados a alguna asignatura en particular, sino a lo largo de todo el proceso educativo y con una metodología más participativa.

A partir de estas circunstancias en las que existe una base curricular independiente, la autora propone como un modelo para conceptualizar y ejercer la ciudadanía una estructura denominada consejo del curso. El consejo del curso es definido como un espacio tiempo diseñado para promover los debates y la reflexión sobre asuntos particulares de los grupos pequeños. Se atribuyen a estos grupos la posibilidad de ejercer la democracia de mejor manera que en grupos mayúsculos. Por ejemplo, la elección por mayorías, la representación directa, la resolución de conflictos mediante el diálogo o consultas populares. Los grupos pequeños permiten la expresión del individuo, la atención a las excepciones, así como el respeto de las mayorías, de tal manera que la construcción de la ciudadanía se realiza mediante la conexión directa de los jóvenes entre sí, trascendiendo los modelos más o menos autoritarios que suelen imponerse y que niegan las particularidades de la juventud.

En el Estado de Carolina del Norte y en otros estados más de la unión norteamericana, Gage (2004) reporta que los políticos han comprendido la importancia del civismo y de la educación ciudadana, de tal manera que se ha asignado un presupuesto para que en las escuelas preparatorias se elijan consejos estudiantiles y se promueva la discusión sobre temas de actualidad.

El autor presenta la metodología del aprendizaje-servicio como un recurso apropiado para la enseñanza de la ciudadanía y la identifica como la manera en que los jóvenes pueden adquirir las habilidades para comprometerse con la democracia cuando sean mayores. Esta metodología, se considera, puede desempeñar un papel integrador entre las necesidades de la comunidad, el aprendizaje de los alumnos y un

ejercicio reflexivo estructurado. Como sus principales ventajas se señalan el fomento de la responsabilidad cívica y la realización de actividades para el bienestar de la comunidad; sus principales etapas son la acción, la reflexión y la celebración.

Se plantea como uno de los principales objetivos el que los jóvenes se conviertan en ciudadanos productivos, por lo cual es necesario trascender los contenidos y abordar las actividades experienciales y los compromisos. Es necesario ir más allá del aprendizaje sobre la ciudadanía y de las votaciones; es urgente que los estudiantes se involucren activamente como ciudadanos que votan, que analizan críticamente la información y que trabajan por las causas en las que ellos creen. Los alumnos deben tener presente que la democracia no es un deporte de espectadores y las escuelas deben tener presente que tienen como misión cívica hacer que la democracia funcione.

En el 2004 Keer, Ireland, Lopes, Craig y Cleaver, condujeron, en Inglaterra, una encuesta nacional para valorar los resultados obtenidos a partir del momento en el que la educación ciudadana se incorporó como un estatuto en el currículo de las escuelas secundarias de Inglaterra. El estudio se realizó en una muestra de 112 escuelas. Los cuestionarios fueron contestados por 84 líderes escolares, 387 maestros y 18,583 estudiantes del 7° año. Como parte del estudio, también se llevó a cabo un estudio de caso en el que participaron nueve escuelas que eran parte de la muestra ya mencionada. Los resultados se presentaron en una serie de 8 capítulos.

En el capítulo 4 titulado, la educación ciudadana en el currículum, reporta los resultados sobre la manera en que la educación ciudadana ha sido enseñada a través del currículum formal. En este sentido, la mayoría de las escuelas nombran un coordinador para promover la educación ciudadana y utilizan diferentes métodos para enseñarla. Entre los más exitosos se encuentran los módulos en educación social y de

la salud, asambleas, eventos extracurriculares y la incorporación en otras materias como historia, geografía y economía. La entrega de reconocimientos por logros en la ciudadanía se considera como una práctica sobresaliente que será aplicada cada vez en un número mayor de escuelas.

Con respecto al entrenamiento de los maestros se reporta que alrededor de dos quintos de ellos han recibido entrenamiento con relación a la educación ciudadana. La mayoría de ellos consideran que necesitan capacitación para la evaluación, elaboración de reportes y métodos de enseñanza.

Algunos de los puntos claves que influyen en la perspectiva escolar para la educación de la ciudadanía se relacionan con la coherencia de las experiencias ciudadanas de los estudiantes y con la relevancia de los temas para ellos mismos, con la opinión y participación de los maestros, coordinadores y padres, y con el tiempo y los problemas prácticos.

Con respecto a las escuelas que formaron parte del estudio de casos, la mayoría de ellas reportaron que, de acuerdo a la categoría establecida por Crick (1998), su principal interés fue en torno a la responsabilidad moral y social, algunas otras consideraron de mayor importancia la formación política de sus alumnos, pero, ninguna de ellas reportó la intervención comunitaria como el área de mayor importancia. Como parte de los métodos de evaluación, los más utilizados fueron las respuestas de los estudiantes durante la clase, la observación de los estudiantes, las tareas grupales, ensayos y tareas escritas, autoevaluación, portafolios, evaluación de pares y pruebas escritas.

En el capítulo 5, titulado la educación ciudadana en la escuela como una comunidad, se comenta que aproximadamente la mitad de las escuelas incluyen a sus estudiantes y a sus maestros en la planeación e implementación de la educación

ciudadana. La mayoría de los maestros sienten que tiene un conocimiento general de la educación ciudadana, sin embargo no existe claridad con respecto a los planes específicos de la escuela. El diseño del currículum sobre ciudadanía fue compartido por el coordinador, el director y otros miembros de la academia. Los profesores esperan que la educación ciudadana mejore la conciencia y la participación en los estudiantes.

Se encontró que la mayoría de los estudiantes sienten que son parte de la comunidad. Los factores que estimulan el sentido de pertenencia y de participación en la comunidad escolar incluyen el respeto de la opinión de los estudiantes, la buena relación entre maestros y estudiantes, las relaciones entre estudiantes de diferentes edades y la estimulación para participar por parte del director.

En el capítulo, titulado "La educación ciudadana y la comunidad extensa", se presenta a la escuela como una interface que desempeña un rol relevante entre los estudiantes y su comunidad mediante la generación de oportunidades para la intervención comunitaria y generación de oportunidades para que la comunidad participe en la escuela. Estas oportunidades se aplican a través de fundaciones de caridad, o competencias deportivas entre otras posibilidades. Los profesores se involucran con personas externas a las escuelas para la enseñanza de la educación ciudadana.

En el capítulo 7 nombrado "Tipología de la aproximación escolar para educación de la ciudadanía", se identificaron cuatro tipos de escuelas con diferentes aproximaciones a la educación ciudadana:

a) Escuelas progresistas, son las más avanzadas en la educación ciudadana y la desarrollan a través del currículo, en la comunidad escolar y en la comunidad extendida. Se definen como escuelas democráticas, involucran a un gran número de

personas en la planeación de la educación ciudadana, utilizan diferentes métodos y reconocen los logros a través de diferentes tipos de reconocimientos. Ofrecen un amplio rango de actividades extracurriculares.

b) Escuelas enfocadas, se concentran casi exclusivamente en desarrollar la ciudadanía en el currículo, pero requieren construir oportunidades para la ciudadanía activa tanto en la escuela como en la comunidad extendida. No se perciben como escuelas democráticas, pero involucran a un número extenso de personas en la planeación de la educación ciudadana y utilizan diferentes métodos para enseñarla. También utilizan premios y certificados para reconocer los logros. Su oferta de actividades extracurriculares es razonable.

c) Escuelas minimalistas, se encuentran en el primer estadio de desarrollo en términos de la educación ciudadana, sus opciones de enseñanza son limitadas al igual que las actividades extracurriculares que ofrecen. No se ven como escuelas democráticas, no involucran mucha gente en la planeación de la educación ciudadana y tampoco tienen un programa de reconocimientos para los logros ciudadanos.

d) Escuelas implícitas, no se enfocan de manera explícita en la educación ciudadana a través del currículo. Se ven como escuelas democráticas y tienen diferentes opciones de actividades extracurriculares y oportunidades para la ciudadanía activa; no obstante, no reconocen los logros ciudadanos.

Las escuelas grandes con una ideología positiva y de participación que tienen relaciones previas con la comunidad y que estimulan activamente la participación en clase de los estudiantes tienen mayor probabilidad de ser progresistas con respecto a la educación ciudadana.

En el capítulo 8 se presentan los puntos clave a considerar y las conclusiones con respecto a la educación ciudadana. En la mayoría de las escuelas hay mucho

trabajo por hacer para desarrollar la educación ciudadana. Pocas escuelas han reconocido la amplitud de la educación ciudadana e intentado trasladarla dentro de una política escolar holística y coherente.

Los aspectos que más influyen en las perspectivas de la educación ciudadana son la implementación y el contexto escolar. Dentro de la implementación se identifican aspectos como la disposición del tiempo y el alcance de los proyectos, la presión sobre los estudiantes, la falta de guía y el punto de vista de los profesores sobre la naturaleza de los estudiantes, la falta de organización, liderazgo y promoción del consejo escolar, la comprensión, la conciencia y el compromiso de los maestros en la educación ciudadana, la coordinación, la importancia de la educación ciudadana desde la perspectiva de los directivos, maestros y padres de familia, los recursos.

Con respecto al contexto escolar se identifican como puntos relevantes el aprecio de los estudiantes sobre los valores de la escuela y su filosofía, la promoción de relaciones entre los estudiantes de diferentes edades, apertura y respeto por la opinión de los estudiantes, disposiciones prácticas para las actividades extracurriculares, filosofía escolar sobre la educación ciudadana, la tradición escolar y los nexos con la comunidad, asuntos propios de la comunidad.

Como parte de las conclusiones se establece que los fundamentos más importantes para el desarrollo de la educación ciudadana son: El apoyo general entre los líderes escolares y los maestros para la introducción de la educación ciudadana. La comprensión de lo que significa la educación ciudadana fundamentada en la lectura de los documentos más importantes del currículo. La confirmación de que se abordan algunos de los aspectos del nuevo currículo ciudadano. Las buenas relaciones con la

comunidad extensa y el reconocimiento de los beneficios potenciales de la educación ciudadana para la gente joven de las escuelas y las comunidades.

Del verano de 1997 al verano de 1999, Westheimer y Kahne (2004*)* realizaron en los Estados Unidos un análisis de 10 programas educativos orientados a promover valores democráticos y ciudadanos. Dicho análisis se basó principalmente en tres preguntas: ¿Qué significa ser un buen ciudadano?, ¿Qué hace un buen ciudadano? y ¿Qué clase de ciudadanos se necesitan para apoyar una sociedad democrática efectiva?

El estudio se realizó en dos programas de escuelas a nivel preparatoria; el primero de estos programas se tituló "Madison County Youth in Public Service" y se impartió para 63 estudiantes mediante una clase relacionada con las estructura y las funciones gubernamentales. El segundo programa se tituló "Bayside Students for Justice" y se impartió para 25 estudiantes como parte del la clase sobre estudios sociales. Los datos se obtuvieron mediante la aplicación de encuestas y entrevistas a profesores y a alumnos, mediante la observación en los salones de clase y en los lugares de servicio. La encuesta se estructuró a partir de la identificación de tres clases de ciudadanos descritas más adelante. Las observaciones y las entrevistas se realizaron para clarificar las creencias de los estudiantes con respecto a la ciudadanía. Durante el proceso de la investigación se consultó a 10 equipos de educadores cuyos trabajos habían sido estudiados y con otros líderes educativos.

Estos autores además de describir diferentes concepciones aportadas por otros investigadores sobre educación ciudadana denominadas tradicionalista, progresiva y avanzada, también presentan tres tipos de ciudadanos identificados en su investigación: ciudadanos orientados a la responsabilidad personal, ciudadanos con orientación participativa y ciudadanos orientados hacia la justicia.

El ciudadano con responsabilidad personal hace referencia a la persona que se desempeña responsablemente en su comunidad cuando recoge crías abandonadas, dona sangre, recicla materiales, obedece los reglamentos o las leyes y paga sus impuestos. Estos ciudadanos contribuyen con alimentos o ropa para ayudar a los menos afortunados. Este tipo de actividades tienen su fundamento en programas que se basan en la enseñanza de la honestidad, integridad, autodisciplina y el trabajo arduo.

El ciudadano participativo se caracteriza por involucrarse activamente en la vida social y en la organización de eventos de diferente tipo en la comunidad estudiantil o social. Este modelo enfatiza la preparación de los estudiantes para acoplarse en esfuerzos colectivos basados en la comunidad. Los programas educativos que sustentan esta perspectiva enseñan a los alumnos la manera en la que trabajan las organizaciones de gobierno y aquellas asociaciones basadas en la comunidad. Preparan a los alumnos en la planeación y participación de esfuerzos organizados para cuidar a la gente necesitada o guiar las políticas escolares. Desarrollan relaciones entre los integrantes, confianza, acuerdos colectivos y entendimiento grupal.

Los ciudadanos orientados hacia la justicia se interesan en resolver los problemas sociales a través de la crítica estructural y del cambio social. La educación de los alumnos con esta perspectiva se basa en programas que los preparan para mejorar la sociedad mediante al análisis crítico, la conducción de los problemas sociales y la injusticia. Se enseña sobre los movimientos sociales y como afectan estos al sistema predominante, se estudian las estrategias colectivas para cambiar los retos relacionados con la injusticia y las causas que los originan. Los estudiantes deben

aprender a escuchar y a valorar las opiniones y argumentos de los otros, además de comunicar hábilmente sus ideas.

De acuerdo con estos autores y expresado de manera simplificada, los ciudadanos participativos organizan la recolección de alimentos, los ciudadanos responsables los donan y los ciudadanos que buscan la justicia se preguntan por qué la gente tiene hambre y actúan de acuerdo a lo que descubren.

Los objetivos del Madyson County de acuerdo a la concepción de uno de los maestros participantes es: formar muchachos que sean personas activas en la comunidad; jóvenes que no tienen miedo de salir a la comunidad y formar parte de ella. Muchachos que entienden que es importante fundamentar lo que dicen y lo que hacen. El contacto con la población se realizó a través de proyectos de intervención comunitaria en agencias de gobierno. Sus proyectos se orientaron al reciclaje de basura, al desarrollo de programas de trabajo para prisioneros o para el departamento de bomberos. Los alumnos reportan un mayor aprendizaje haciendo, que únicamente sentados en el salón de clase. En lugar de leer sobre problemas los observan, en lugar de escribir sobre soluciones, las llevan a cabo. Se encontraron diferencias significativas entre un grupo control y uno experimental con respecto a la concepción del ejercicio ciudadano.

El objetivo del Bayside Program es desarrollar activistas comunitarios. En palabras de uno de los profesores, la meta es volver activistas a los estudiantes que son capacitados para enfocarse en las cosas que a ellos les importan en su vida. Mostrarles los caminos que pueden usar para alcanzar cambios sociales reales, cambios profundos. Los alumnos que participaron en este programa reportan satisfacción por desarrollar un aprendizaje activo y tener la oportunidad de realizar actividades positivas en situaciones reales no apegadas exclusivamente a los libros.

Sus proyectos se orientan a cuestionar la justicia de diferentes circunstancias o prácticas sociales predominantes que se consideren injustas. Se cuestionó desde los exámenes selectivos para ingresar a las instituciones educativas hasta los programas de rehabilitación para prisioneros, pasando por la violencia social.

En ambos casos los programas mostraron, tanto en el análisis cuantitativo como en el cualitativo, influir significativamente en la formación de los alumnos tomando como referencia sus objetivos y sus conceptos relacionados con ser buen ciudadano. Sin embargo las conclusiones de los autores reportan que el mejor programa de participación no necesariamente desarrolla en los estudiantes las habilidades de análisis y de crítica sobre los problemas sociales, y viceversa. Así también, el desarrollo de la responsabilidad personal no necesariamente será efectivo en incrementar la participación comunitaria local o estatal. En realidad, existen indicios de que el fomentar la responsabilidad personal puede minar la participación y la orientación hacia la búsqueda de la justicia. En otras palabras, si únicamente se promueve la responsabilidad personal, es muy probable que únicamente se esté reforzando una concepción conservadora e individualista de la ciudadanía.

En una investigación cualitativa realizada en Canadá e Inglaterra con una duración de 3 años, Mark Evans (2006) se propuso conocer la manera en la que una muestra no probabilística de maestros conceptualizaban la educación ciudadana como parte de los cursos curriculares en la secundaria. La investigación se realizó utilizando cuestionarios, entrevistas y observaciones; se encuadró por la pregunta: ¿De qué formas conceptualizan los maestros de secundaria la educación para la ciudadanía y por qué? Se utilizaron como preguntas adicionales: ¿Cuáles son sus objetivos de aprendizaje?, ¿Qué prácticas pedagógicas prefieren?, ¿Por qué los maestros prefieren esos objetivos y esas prácticas pedagógicas?

En su proceso de revisión de la literatura Evans se orientó por tres grandes áreas: perspectivas conceptuales, orientación de las políticas y prácticas pedagógicas.

Con respecto a la conceptualización de la ciudadanía se identificaron dos puntos de vista predominantes: el cívico republicano (centrado en las responsabilidades) y el liberal (centrado en los derechos), aunque existen otras perspectivas- comunitaria, socialdemócrata, multiculturalista y postnacional- que de acuerdo con al autor solamente complican la situación. En Inglaterra los aspectos explorados como parte de la educación ciudadana tienen que ver con las estructuras de gobierno, nociones de identidad, diversidad cultural, formación política, democracia y la distinción de los valores públicos y privados.

Sobre la orientación de las políticas Evans menciona que aunque tanto en Canadá como en Inglaterra existe un currículum oficial, en el primero no existe un currículum de carácter nacional como en el segundo. En Canadá se comparten tendencias generales y por lo menos en una provincia (Ontario) existe un curso obligatorio sobre ciudadanía como requisito de graduación. En Inglaterra después del estudio realizado por Bernard Crick en 1998, se instituyó la educación ciudadana como un componente nacional del currículo basado en tres dimensiones:

a) Conocimiento y comprensión, b) habilidades para preguntar y comunicar y, c) habilidades de participación y acción responsable.

En relación a las prácticas pedagógicas, en el caso de Canadá se han estimulado el análisis de casos, los proyectos de investigación en asuntos públicos, modelos de gobiernos municipales, programas para construir la paz, actividades de participación comunitaria, exposición de información pública, enlaces internacionales en línea, integración de foros juveniles en el salón de clase y actividades en toda la escuela.

En Inglaterra, a través de la fundación para la ciudadanía, del centro para los estudios ciudadanos en educación y de la asociación para la enseñanza de la ciudadanía, se han desarrollado actividades de aprendizaje, materiales, páginas web y revistas para apoyar el desarrollo profesional y la práctica educativa de los maestros en la escuela.

Los principales hallazgos encontrados por estos autores fueron que, en ambos países, los objetivos de aprendizaje trascienden la perspectiva cívica tradicional y se orientaron por tendencias liberales y cívicas republicanas. Sus metas de aprendizaje preferidas se manifestaron en cuatro áreas principales: desarrollo de habilidades requeridas para la ciudadanía, exploración de creencias diferentes, valores y nociones de justicia social y la participación en la vida cívica.

Canadienses e ingleses enfatizaron diferentes aspectos en cada una de esas cuatro áreas. Aunque para ambos era valiosa la identificación de los aspectos claves de la información, diferían en los asuntos públicos que consideraban prioritarios, en la profundidad de los temas o en el énfasis contextual, ya fuera local o mundial. Con respecto a las habilidades, aunque se consideran importantes las habilidades del pensamiento crítico y la colaboración, los canadienses resaltaban la diversidad de las habilidades, mientras que los ingleses preferían desarrollar profundamente la comprensión el pensamiento crítico. Los canadienses tendían a enfocarse en los valores relacionados con un ambiente diverso culturalmente, mientras que los ingleses preferían atender la diversidad relacionada con las clases sociales. En relación a la participación en la vida cívica, los entrevistados de ambos países consideraron relevante el aprendizaje mediante la participación en actividades de aprendizaje servicio. En ambas muestras se consideró que la escuela y el salón de clase eran los

principales sitios para practicar la participación, aunque también solían estimularla más allá del salón de clase.

Con respecto a las prácticas pedagógicas e instruccionales se observó que estas se ejecutaban principalmente en el salón de clase, con muy poca evidencia de que tuvieran lugar en espacios escolares diferentes al salón o en la comunidad. En el interior del salón de clase se promovían actividades para involucrar a los alumnos y generar conciencia sobre la ciudadanía. Se les involucraba en la toma de decisiones, en la definición de reglas y expectativas, la votación y la discusión abierta, la elección de proyectos y la expresión de ideas mediante un consejo estudiantil. Los canadienses en particular reportaron, lo cual fue ampliamente confirmado por la observación, el uso de las paredes del salón para colocar el trabajo de los estudiantes, folletos, recortes de periódicos o revistas para facilitar la discusión.

Algunos recursos utilizados regularmente por los profesores para la formación ciudadana fueron las secuencias de preguntas sobre algún tema determinado, elaboración de mapas mentales, entrevistas de radio, extractos de periódicos, actividades colaborativas.

Se identificó que las preferencias de los profesores con respecto a los objetivos de aprendizaje eran influidas de manera importante por su comprensión personal de la educación ciudadana, por su bagaje, por su características para aprender, su perspectiva de la enseñanza- aprendizaje y por factores contextuales, los cuales se expresaban en una combinación de perspectivas curriculares de carácter transmisional, transaccional y transformacional

Algunas de las conclusiones más importantes de Evans (2006), indican que existe ambigüedad entre los maestros sobre lo que debe enseñarse u omitirse en torno a lo que deben aprender los alumnos. A pesar de que la educación ciudadana se

encuentra bien definida en la actualidad y claramente expresada en las políticas educativas, en la práctica se ve poco reflejada. Existen diferencias importantes entre lo que los maestros dicen que hacen y lo que hacen en la realidad. Los profesores exhiben diferentes niveles de sofisticación con respecto a sus niveles teóricos y prácticos. Utilizaban como procesos preferidos de evaluación las pruebas de papel y lápiz de respuestas cortas, los ensayos breves y el desempeño en las actividades. Algo interesante de resaltar es que los profesores rara vez encuadraban teóricamente las explicaciones sobre sus preferencias pedagógicas.

Planteándose como objetivo investigar la percepción actual de los maestros sobre la educación cívica, Feldmann (2007) realizó a través de una encuesta un estudio exploratorio de tipo cualitativo en tres preparatorias de los estados unidos ubicadas en tres estados diferentes: Illinois, Indiana y Mississippi. Los maestros participantes representaban un amplio rango de antecedentes. En cada una de las escuelas participaron 325 maestros en total con una experiencia de 20.6 años en promedio. Para dicha encuesta se utilizó una escala de Lickert con un rango de 1-10, basada en tres preguntas:

a) ¿Qué tanto siente usted que sus estudiantes se involucran por sí mismos en actividades ciudadanas, votación, voluntarismo, etc.?

b) ¿Qué tanto siente usted que los estudiantes de Estados Unidos, en general, están involucrados en actividades ciudadanas?

c) ¿Qué tan bien preparado se siente usted en el área de la educación ciudadana en su carrera escolar?

Algunas de las respuestas de los maestros entrevistados expresaron lo siguiente:

Los estudiantes no saben cuál debe ser su rol como estudiantes. Los maestros debemos enseñar a los estudiantes mayor responsabilidad. Ellos necesitan aprender lo que le deben a la sociedad y no vivir pensando en lo que la sociedad les debe a ellos. Exigir a los estudiantes mayor responsabilidad por sus acciones. Se les debe enseñar orgullo por su país y hacer conexiones personales con aquellos que han dado mucho por el país. Cuando en los hogares norteamericanos se abdica en la enseñanza de la ciudadanía a las escuelas se les agrega una tarea más por hacer. Los padres beben ser conscientes de lo que los hijos hacen todo el tiempo. Los padres deben tener el sentido de ciudadanía y comunidad para que los hijos los tomen como modelo. El aprendizaje servicio debería ser obligatorio. A los estudiantes se les deben asignar tareas para completarlas en la comunidad.

Entre las conclusiones más importantes, este autor confirma que las respuestas en general concuerdan con la literatura que había revisado y no difiere en gran medida entre las diferentes escuelas. Los estudiantes carecen de conocimientos, actitud y participación para el futuro de los Estados Unidos. Los estudiantes no tienen suficientes oportunidades, día con día, para aprender y practicar los conceptos sobre ciudadanía. El conocimiento que no se practica se olvida.

En un estudio realizado por Levesque (2003) se compararon dos escuelas secundarias multiétnicas de Canadá, una de ellas localizada en Vancouver y la otra en Montreal. Su propósito fue comparar, a través de las clases de historia y de estudios sociales, su formación en ciudadanía, considerando que este es uno de los objetivos más importantes en las escuelas modernas en general. Como indicadores claves de la investigación se utilizaron los conocimientos relacionados con los derechos, la

participación, el pluralismo cultural y la identidad. La información se obtuvo a partir de observaciones, del análisis de documentos y de entrevistas semi-estructuradas.

Como parte del proceso de investigación Levesque definió a la ciudadanía como una actividad deseable en la que las cualidades de un ciudadano son una función de sus derechos, participación y pertenencia en los asuntos de la comunidad y el estado al que pertenece. Lo anterior implica que la ciudadanía no es un estatus concedido por el Estado, sino una actividad que implica una serie de prácticas que se apoyan en los derechos otorgados por el Estado.

Sus hallazgos más importantes reportan que, en ambas escuelas, los libros de texto hacen referencia explícita a los derechos humanos individuales y colectivos. Se abordan los principios fundamentales de las leyes, asociados con las responsabilidades y los derechos de las personas en una sociedad democrática, los cuales se consideran esenciales para una práctica efectiva de la ciudadanía. Los estudiantes consideran que la democracia de un país no puede funcionar por mucho tiempo sin el respeto a la igualdad de todos los individuos.

Se reconoce que en Canadá la idea más importante relacionada con la educación ciudadana es la acción ciudadana y la participación, a pesar de que en algunas regiones no existen programas que estimulen a los estudiantes a la participación activa. La democracia se conceptualiza como un ejercicio que va mucho más allá de un proceso electoral que permite a los ciudadanos no solamente involucrarse en los diferentes asuntos cívicos y en la vida social de la comunidad, sino que también les permite participar en la acción pública y en el debate de ideas.

La mayoría de los estudiantes consideran que tienen una responsabilidad moral de participar en la escuela y en el vecindario. Consideran que la participación

en las actividades escolares es importante para desarrollar habilidades democráticas, preparase para el futuro y adquirir un sentido de pertenencia al grupo.

Tanto los estudiantes nacidos en Canadá como los inmigrantes consideran que, dado el carácter multicultural y multiétnico del país, la comunidad debe ser incluyente. Perciben a su país como una nación multicultural en la que esa característica de diversidad genera identidad.

El autor concluye su estudio revelando su sorpresa por haber encontrado tanto en Vancouver como en Montreal instituciones y clases que no operan democráticamente, pero que promueven en sus estudiantes oportunidades para desarrollar la democracia ciudadana.

En un trabajo realizado en Colombia, Mejía y Perafán (2006) presentan y abordan, desde una perspectiva crítica, las competencias ciudadanas definidas en ese país por el ministerio de educación. Desde la perspectiva del Ministerio de educación el ejercicio de la ciudadanía es el desempeño de un conjunto de competencias aptas para mantener una sociedad democrática en un estado ideal, sin embargo, de acuerdo con los autores, esa imagen de democracia no corresponde con la sociedad actual además de ser un ideal inalcanzable.

A través de las pruebas SABER de competencias ciudadanas, el ministerio de educación desarrolló una serie estándares sobre dichas competencias que deben ser logrados por los estudiantes de todo el país colombiano. Las competencias ciudadanas se integran en tres grupos: a) convivencia y paz, b) participación y responsabilidad democrática y, c) pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

Como tipos de competencias se mencionan el conocimiento, la cognición, la emocional, la comunicación y las habilidades integradoras (Ministerio de Educación Nacional República de Colombia, 2004). Son una serie de conocimiento y

disposiciones orientadas a que el ciudadano pueda contribuir activamente en la convivencia pacífica, en la pluralidad, en el respeto de las diferencias y en la participación responsable y constructiva de los procesos democráticos en general. Los principales ejes de formación pretenden desarrollar personas autónomas, responsables, solidarias, con autodeterminación, dignas y orientadas al bien común; transformar las relaciones políticas y sociales estáticas y excluyentes; el conocimiento del estado y la aplicación de los derechos humanos.

Estos autores consideran que el modelo del ejercicio ciudadano propuesto por el ministerio de educación no percibe: a) la complejidad y fragmentación real de las relaciones ciudadanas de manera que sus propuestas se mueven apenas en la superficie, b) la imperfección de los mecanismos de participación para definir y redefinir normas, c) la inconsistencia de los supuestos que plantean con la realidad, d) la confusión entre las relaciones sociales a nivel macro con las relaciones sociales a nivel micro y, e) la interpretación del pensamiento crítico como una manera global de entender y practicar la ciudadanía y no como una competencia cognitiva que forma parte del ejercicio ciudadano.

A partir de estas observaciones se proponen tres principios pedagógicos que deben ser incorporados al modelo gubernamental. Primero, las competencias ciudadanas no deben basarse principalmente en la adquisición de normas generales éticas o ciudadanas, sino en el análisis de situaciones y en la actuación consecuentemente tomando siempre decisiones de manera inteligente y sensible. Segundo, los estudiantes deben desarrollar un conocimiento profundo acerca de las características particulares y de la problemática de su comunidad y de los grupos sociales a que pertenecen, desde las que definen los niveles micro hasta las que definen los niveles macro. Tercero, incluir en la educación ciudadana una educación

política que abarque la normatividad para la práctica política, pero sobre todo la práctica misma.

Mejía y Perafán (2006), concluyen su trabajo afirmando que su propuesta "al igual que cualquier otra propuesta de educación para la ciudadanía, conlleva la necesidad de adopción por parte de los educadores del país de unos valores particulares. Y dichos valores, por supuesto, pueden ir en contravía con aquellos profesados actualmente por los miembros de la comunidad educativa" (p. 32).

La enseñanza de la ciudadanía en México

En torno a la educación cívica y ciudadana, Ramírez (2005) presenta una interesante exposición de las diferentes reformas que se han sucedido en este ámbito. Como un punto de apoyo inicial hace referencia a la aprobación de la Ley Federal de Educación promulgada en 1973 como un vínculo en política educativa que integra el artículo 3° Constitucional y los principios incluidos en la declaración universal de los derechos humanos. En esta ley federal de educación se mencionan como postulados fundamentales la promoción de las condiciones sociales que llevan a la distribución equitativa de los bienes materiales y culturales, el conocimiento de la democracia como forma de gobierno, el impulso de la convivencia y la participación en la toma de decisiones orientadas al mejoramiento de la sociedad y los valores individuales y sociales. Sin embargo, menciona, que existe un cuestionamiento importante sobre la aplicación real de estos postulados en el quehacer cotidiano de las escuelas aun en la actualidad.

En 1989 se publica el diagnóstico de la educación secundaria elaborado por el Programa de Modernización Educativa. A través de este programa se retoman nuevamente los conceptos relacionados con los derechos humanos como parte del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992. En este año reaparece el civismo como una asignatura específica ligada a la nueva ley general de educación aprobada en 1993, en la que se plasma como uno de los fines principales de la educación promover la justicia, la igualdad de las personas ante la ley, así como propiciar el conocimiento de los derechos humanos y el respeto de los mismos. Ramírez comenta que a pesar de haberse incorporado entre 1993 y 1999 los derechos humanos en los programas de educación cívica de primaria y secundaria, esta acción no se respaldó con la capacitación y actualización correspondiente para los docentes.

En el año de 1999 se promueve una nueva reforma educativa en la que la enseñanza cívica se substituye por la "Formación cívica y ética" en la que se pretende preparar a los estudiantes para que sus decisiones, actitudes y acciones sean respetuosas y responsables hacia sí mismos y hacia los demás. Las áreas consideradas se relacionan con el trabajo, el estudio y el esparcimiento, la sexualidad y la prevención de adicciones.

Para el periodo 2001-2006 se plantea el proyecto de reforma integral de la secundaria (RIES) con la intención de lograr una articulación y continuidad pedagógica en todos los niveles de la educación básica. El proyecto, basado en los programas de 1999 del nivel secundario y en las experiencias del IFE en el nivel primario, inició en el 2004 su fase exploratoria con 150 planteles escolares y comprende una reforma integral de la formación cívica y ética en la educación básica. Para el periodo escolar 2006-2007 se programó la aplicación de esta reforma en los tres niveles de la educación básica con el objetivo de generar experiencias

organizadas y sistematizas que brinden a los estudiantes la oportunidad de desarrollar herramientas para actuar responsablemente en asuntos relacionados con su desarrollo y con el mejoramiento de la vida social (SEP, 2005).

Esta reforma aborda el desarrollo de “competencias cívicas y éticas” en los tres niveles de la educación básica. Hasta este momento no se han publicado evaluaciones oficiales sobre la aplicación de los programas.

En un estudio que aborda las reformas de la educación cívica en Latinoamérica durante la última década, Reimers (2007) menciona que hasta 1993 la educación cívica en México se enfocó en fomentar la unidad nacional y que hasta 1999 la educación cívica se abordó como una asignatura en los niveles de educación primaria y secundaria. La asignatura, desarrollada con la colaboración del Instituto Federal Electoral, se denominó “Educación cívica y ética” y se planteó como objetivo principal desarrollar en los alumnos habilidades y competencias democráticas mediante el fortalecimiento de las habilidades del pensamiento. Las ocho competencias que se propusieron desarrollar se relacionan con: a) el conocimiento personal, b) el ejercicio de la libertad con responsabilidad, balanceando los intereses personales y colectivos, c) el respeto por la diversidad, incluyendo la equidad, la empatía y la solidaridad, d) el sentido de pertenencia la comunidad, al país y a la humanidad, con un enfoque en el desarrollo comunitario, e) el manejo de conflictos y la generación de soluciones a través del dialogo, f) la habilidad para participar en asuntos políticos y sociales, g) el aprecio por la justicia y la legalidad y, h) el aprecio por la democracia como una forma de gobierno y de relacionarse en la vida diaria. El desarrollo de estas competencias se basa en un ambiente que estimule el dialogo, el análisis, la toma de decisiones y el compromiso. Se considera que es responsabilidad del maestro convertir el salón de clase y la escuela en un ambiente de

aprendizaje democrático, diseñar actividades para una comunicación abierta y respetuosa. La evaluación del alumno pretende ser formativa e ir más allá de las pruebas escritas que determinan tan solo una calificación.

Con respecto a la formación ciudadana en el nivel primario, en el Programa Nacional de Educación 2001–2006, se declara como parte de las metas el que los niños y los jóvenes desarrollen las habilidades intelectuales los valores y las actitudes para ejercer una ciudadanía competente y comprometida. Con este propósito el gobierno de la república mexicana a través de la Secretaría de Educación Pública ha desarrollado diversos programas curriculares vinculados con la formación ciudadana: a) Hacia una cultura de la legalidad iniciado en 1998 en el tercer año de secundaria, b) Formación cívica y ética para secundaria iniciado en 1999 y, c) el programa integral de formación cívica y ética para la educación primaria iniciado en el 2003.

El programa integral de formación cívica y ética para la educación primaria busca asegurar que los niños y jóvenes que cursan este nivel educativo reciban una sólida y consistente formación en la materia con la finalidad de propiciar el desarrollo del potencial humano y la adquisición de competencias para la vida (SEP, 2003). Este programa se diseñó para ser aplicado en tres fases. Durante la primera etapa o prueba piloto iniciada en el ciclo escolar 2003-2004 se aplicó en un grupo de planteles de 10 estados de la república. En la segunda etapa o prueba experimental, efectuada en el ciclo 2004-2005, se aplicó el programa en los dos últimos grados de la educación primaria, en todas materias del currículo. Para la tercera etapa o etapa de expansión se esperaba la aplicación del programa en todos los grados de las primarias del país y consideraba la distribución de materiales y textos para los profesores. Los tres ejes formativos del programa se relacionan con la formación ética, la formación para la vida y la formación ciudadana. Con respecto a la evaluación de las competencias que

se promueven se considera que cada persona las construirá por sí misma en función de sus conocimientos previos, de sus estructuras de pensamiento, de sus experiencias e intereses y de las oportunidades que les brinde la escuela (Barba, 2007; SEP, 2003).

Sobre la educación secundaria, Manteca (2006) menciona que hasta la reforma educativa de 1993 el enfoque nacionalista predominó como parte de los programas de civismo en este nivel. Posteriormente a esta fecha, tras la reforma de los artículos 3° y 31° de la constitución y el reconocimiento de la obligatoriedad de la secundaria como última etapa de la educación básica, se concibió la posibilidad de vincular los recursos cognitivos con la formación de una ciudadanía responsable y participativa.

A partir de 1998, se han desarrollado y aplicado diversos programas orientados al desarrollo de la ciudadanía; en esta fecha se inició en Baja California el programa denominado "Hacia una cultura de la legalidad". En el ciclo escolar de 1999-2000, inició la aplicación de la asignatura de "Formación Cívica y Ética" en secundaria. La incursión de esta asignatura se consideró como una apertura explícita de los temas éticos en los programas.

Durante el año de 2002, a partir de la revisión de los resultados obtenidos con la reforma de 1993, el Pro-NaE (Programa Nacional de Educación) propuso reformar nuevamente la educación secundaria. Durante el 2004 se planteó un curso de "Formación Cívica y Ética" para el tercer grado de secundaria y en el 2005 se inició la reformulación de los programas para los cursos de segundo y tercero de secundaria que integran la versión del 2006.

Además de las competencias ya mencionadas por Reimers (2007), los programas de "Formación Cívica y Ética" pretenden desarrollar la capacidad crítica, renovar la relación entre maestros y alumnos, aplicar un enfoque vivencial de la

enseñanza mediante la conexión de los contenidos teóricos con la intervención comunitaria a través de proyectos de investigación en el entorno; estos proyectos de trabajo suelen incorporar otras asignaturas del mismo grado como soporte a los contenidos de los mismos. De la misma manera que los cursos desarrollados en la primaria, estos programas se integran por los tres ejes ya mencionados: la formación ética, la formación para la vida y la formación ciudadana, que son enmarcados por una serie de valores considerados propios de la educación básica en su conjunto e indispensables para la convivencia social: libertad, igualdad, solidaridad, justicia, respeto a la dignidad humana, a la diversidad, a la vida y a la legalidad (Barba, 2007; Manteca, 2006; Rodríguez y Klein,2007).

Guevara reportó (2006), que durante el ciclo escolar 1999-2000, se implementaron tres cursos de formación cívica y ética en el nivel secundario, con el propósito de promover los valores individuales y sociales contenidos en el artículo tercero de nuestra constitución: la libertad, la igualdad, la justicia, la inclusión, la tolerancia, el respeto a los derechos humanos y la democracia como una forma de vida. Citando los documentos editados por la SEP, este autor resalta que los objetivos de los cursos mencionados se planteaban la formación de estudiantes que internalizaran los valores y principios estudiados para convertirlos en su forma de ser cotidiana y para ejercerlos en la toma de decisiones y en los procesos democráticos escolares. A los docentes se les recomendó relacionar los temas con la vida de sus alumnos y con la legislación vigente, promover la investigación y la libertad de expresión. No obstante la renovación de la perspectiva educativa con respecto al tradicional unidad nacional, se enfrentaron importantes problemas de fondo relacionados con las prácticas docentes, con la capacitación de los profesores, con la organización escolar y con los materiales educativos. Las primeras evaluaciones

describen inconsistencias en diversas dimensiones. La enseñanza continuaba siendo predominantemente expositiva, los fundamentos conceptuales no eran los adecuados, los alumnos no eran involucrados en procesos democráticos escolares, los padres y los maestros se responsabilizaban mutuamente de la formación moral de los niños. Estos últimos mantenían pautas impositivas con respecto a sus propios valores, sin lograr convertirse en un verdadero interlocutor.

En un artículo de reflexión sobre la educación ciudadana en México, Barba (2007), plantea que la educación ciudadana significa, en esencia, formación para una vida democrática tanto dentro como fuera de las instituciones escolares con un sustento enraizado profundamente en los derechos humanos. La democracia, considerada como un concepto dinámico y complejo, se le relaciona con una estructura jurídica, con el mejoramiento de la vida de los ciudadanos, con la toma de decisiones, con la distribución del ingreso y con el acceso a la cultura y al poder. De acuerdo a este autor la formación para la democracia es responsabilidad de todos: individuos, grupos y clases sociales, gobernantes y funcionarios, todas las iglesias y asociaciones religiosas, todas las familias y todos los partidos políticos, todas las escuelas en todos los niveles del sistema educativo y todas las empresas. La formación democrática, afirma, impacta en la formación humana, en el gobierno y en la economía. Considera que "lo fundamental es que toda la experiencia social -la externa a la escuela y la específica de esta institución- tenga y promueva el conocimiento de la democracia y la construcción de la identidad ciudadana" (Barba, 2007, p. 68). Sus principales propuestas son: a) Promover prácticas formativas de identidad basadas en la comunidad, b) la estructuración de un currículo que promueva el conocimiento crítico de la comunidad y la evaluación del ejercicio de la democracia en la misma, c) promover las actitudes y valores de la democracia social ligados a las

estrategias pedagógicas y experiencias de aprendizaje, d) promover la participación de las personas en la toma de decisiones, e) promover que, a partir del ejercicio de los derechos y de la participación ciudadana, las personas conciban la realización del gobierno como un servicio.

En un estudio sobre la concepción de los docentes sobre la formación cívica y ética y las circunstancias de la historia personal que las definen, Landeros (2007) presenta las reflexiones y las experiencias de vida ciudadana de cuatro maestros que imparten o han impartido la asignatura en secundaria. La herramienta de investigación utilizada fue la entrevista a profundidad y los datos obtenidos se consideran de carácter cuantitativo y exploratorio. La entrevista exploró los significados sobre los conceptos básicos para la asignatura como lo son la democracia, la ciudadanía y sus valores; abordó también la manera en la que conciben su labor como formadores de ciudadanos y su trayectoria ciudadana.

Las experiencias en la vida personal de los maestros, tres hombres y una mujer, les han permitido, en general, concebir a la democracia como “algo más que ir a votar” expresado como una reflexión sobre la calidad de vida, sobre la distribución del poder, la libertad de expresión, la armonía, la prevención de conflictos o la toma de conciencia.

Con respecto a los valores que se deben promover en la asignatura, estos se constituyen en una mezcla entre los valores oficiales contenidos en los programas y los valores generados por la experiencia propia de cada maestro. Como parte de los valores adquiridos por la experiencia personal, se resaltaron la solidaridad, el orden y el servicio a los otros. Las conclusiones de Landeros (2007), le permiten inferir que el legado del profesor no se manifiesta en concepciones claras y profundas sobre teorías y conceptos claves sobre formación cívica. Su impacto, su legado personal, es sobre

la relación diaria con el alumno, la manera de vincularse, los valores que se viven y los hábitos que se desarrollan.

En otras palabras, de acuerdo con Huerta (2009), respecto a la formación ciudadana todavía existe la gran oportunidad de lo personal, es decir, la posibilidad de desarrollar procesos de socialización vinculados a la ciudadanía a partir de la interlocución humana en contextos familiares y escolares. La calidad y la cantidad de la interacción humana, la interacción de persona a persona, es el recurso más valioso para bosquejar, delinear y confirmar las cualidades de los ciudadanos.

Referentes conceptuales en el proceso de investigación

Una vez establecido que la interacción de persona a persona, define gradualmente los atributos del ciudadano, se hace evidente, que la conceptualización de la ciudadanía, en la actualidad, va más allá de su asociación con atributos estáticos relacionados con la edad, los derechos y las obligaciones de diferente índole. En los planteamientos recientes, se le encuentra estrechamente ligada con las ideas de participación activa, contribución, involucramiento, acción, transformación, comportamientos, manifestación de habilidades, servicio, vida social y construcción, todas ella encuadradas por la generación y el desarrollo de relaciones sociales. Estas relaciones, establecidas entre las personas, o entre las personas y las instituciones, se constituirán, eventualmente, en un sistema de relaciones sociales o redes sociales.

Las relaciones sociales o interpersonales pueden ser definidas, de acuerdo con Grossetti (2009), como “un conocimiento y un compromiso recíproco fundado en las interacciones que dan lugar a formas específicas de confianza entre los compañeros”

(p.60). Una relación sustentada en el conocimiento, el compromiso y la confianza permite la coordinación, la circulación y la transmisión de recursos entre las personas involucradas (Grossetti, 2009). Estas relaciones sociales caracterizadas por las historias narradas entre personas o entre identidades, constituyen los elementos fundamentales alrededor de los cuales se generan los procesos sociales (White, 1998, 2009).

El análisis de este tipo de sistemas de relaciones sociales o redes sociales permite estudiar la conducta de las personas consideradas como "estructuras relacionales que surgen cuando diferentes organizaciones o individuos interaccionan, se comunican, coinciden, colaboran…a través de diversos procesos o acuerdos, que pueden ser bilaterales o multilaterales" (Sanz, 2003, p.22). Los sistemas de relaciones que emergen mediante el estudio de los vínculos entre las personas contribuyen en la comprensión, predicción y gestión de la acción humana (Sanz, 2003).

La acción humana, unida de manera ineludible, a los sistemas de relaciones sociales, se genera y se desarrolla en una gran diversidad de contextos con características propias: política, educación, producción, migración, salud, etc. En el caso del presente proyecto de investigación, el tema abordado es el sistema de relaciones sociales en el contexto de la ciudadanía, por lo cual se le denominó sistema de relaciones ciudadanas.

Considerando estos últimos párrafos se plantearon los siguientes referentes conceptuales con el propósito de guiar el proceso de observación y de investigación en general:

1. Experiencias ciudadanas proporcionadas por una institución educativa:

Consiste en el conjunto de actividades consideradas como parte del programa de desarrollo ciudadano ejecutado por una institución educativa.

2. Sistema de relaciones ciudadanas:

Este concepto hace referencia al número y al tipo de relaciones que establece una persona como parte de su ejercicio ciudadano. Es el conjunto de nexos que la persona establece con un propósito vinculado a un desarrollo comunitario o de grupos sociales. Los valores corresponden directamente a las relaciones establecidas ya sea con personas o instituciones y a los proyectos que se realizan conjuntamente.

3. Vínculos de ciudadanía entre los estudiantes y su comunidad:

Consiste en la descripción detallada de cada relación ciudadana establecida entre los estudiantes y su comunidad. Las categorías a considerar son la frecuencia de las entrevistas, el tiempo de convivencia, objetivos, acuerdos generados, lugar de las entrevistas, etc.

4. Evolución de un sistema de relaciones ciudadanas:

Se refiere al cambio de una etapa a otra en la que se pueda categorizar a un sistema de relaciones ciudadanas de acuerdo a su desarrollo considerando las categorías correspondientes.

5. Etapas de evolución del sistema de relaciones ciudadanas:

Se consideran como etapas, los diferentes periodos temporales y las acciones realizadas en el mismo. Para el propósito de esta investigación se vislumbraron, tentativamente, tres etapas: inicial, intermedia y consolidación. Cada etapa hace

referencia a un nivel evolutivo del sistema de relaciones aludiendo a su complejidad y su persistencia.

Capítulo 3. Metodología

Tipo de investigación

Considerando la aproximación de diferentes autores, y las diferentes categorías en las que se clasifican las investigaciones, el presente proyecto fue definido con los siguientes atributos:

1. En cuanto a su carácter, se considera una investigación cualitativa. No se sustentó en la aplicación de pruebas estadísticas para respaldar sus conclusiones. Se orientó por la búsqueda del sentido y significado del fenómeno estudiado, apoyándose en las técnicas de observación, entrevista y registro adecuados para describir e interpretar en un marco natural la información generada. El propósito de la investigación fue descubrir conceptos y relaciones para organizarlos en esquemas explicativos (Kerlinger, 2002; Ruiz Olabuénaga, 1999; Sierra, 1995; Strauss y Corbin, 2002).

Por otra parte, los datos obtenidos de manera directa, se abordaron como el sustento esencial para el proceso de teorización. Las personas entrevistadas, fueron consideradas de manera holística y humana, en el sentido de que fueron interpretadas como un todo y se buscó la comprensión de sus experiencias tomando en cuenta su propio marco de referencia (Taylor y Bogdan, 1987).

2. En cuanto a su profundidad, es una investigación descriptiva; el objetivo principal de este tipo de estudios es "describir situaciones y eventos. Esto es, decir cómo es y se manifiesta determinado fenómeno" (Hernández, Fernández y Baptista,

1995, p. 60). Esta descripción, en todo lo posible, ha de convertirse en una "descripción íntima" de la vida social de las personas investigadas, de tal manera que los contextos y los significados de los acontecimientos y las escenas importantes, puedan ser presentadas con detalle (Taylor y Bogdan, 1987).

Diseño de la investigación

El diseño, de acuerdo con Sierra (1995), es la manera en la que se han de disponer y enlazar los elementos que intervienen en una investigación, así como el plan que se ha de seguir para obtener y tratar los datos del fenómeno que se estudia.

Para Galeano, el diseño se "concibe como un plan o propuesta modificable" (Galeano, 2004, p. 28). Aunque, cabe mencionar, que Galeano emplea este concepto en tres diferentes niveles: teórico, metodológico y técnico. Este último nivel es en el que se consideran los instrumentos y procedimientos que han de utilizarse, así como las técnicas que permitirán la generación, registro, recolección y análisis de los datos (Galeano, 2004).

Yuni y Urbano (2006) consideran que el diseño de la investigación es una serie de acciones metodológicas que tienen el propósito de lograr la validez y la confiabilidad de la investigación, de tal manera que los componentes metodológicos deben ordenarse para obtener un plan lógico que organice el trabajo de campo y evite la generación de sesgos.

El diseño de la investigación, de acuerdo a Taylor y Bogdan (1987) debe "permanecer flexible, tanto antes como durante el proceso real" (p.31). En esta misma línea, Ruiz Olabuénaga (1999) afirma que el diseño supone "una toma de decisiones que, se sabe y se acepta de antemano, deberán ser alteradas a lo largo de la

investigación" (p.54). No obstante, las declaraciones de flexibilidad o de la naturaleza cíclica del diseño, esto no debe confundirse con la ausencia de intencionalidad y de rigurosidad, ya que el diseño "requiere reflexión, análisis, capacidad de observación, creatividad, cercanía con las realidades que se analizan, compromiso con el tema que se investiga, un equilibrio entre los práctico y lo teórico y entre lo ético y lo práctico" (Galeano, 2004, p. 29).

El diseño de la presente propuesta se integró considerando los principios de la teoría fundamentada de corte cualitativa. Esta teoría, considerada como un "método para descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones" (Taylor y Bogdan,1987, p.13), establece que: a) La recolección de datos, el análisis y la teoría deben estar estrechamente vinculados, b) No se debe iniciar una investigación con una teoría preconcebida, c) Se debe iniciar con un área de estudio y se debe permitir que la teoría emerja de los datos, d) El análisis implica la interacción entre el investigador y los datos y, e) La comparación constante debe ser considerada como una estrategia esencial para el desarrollo de conceptos (Glaser y Strauss, 2009; Strauss y Corbin, 2002).

Considerando lo anterior y de acuerdo con Pandit (1996), se desarrollaron las siguientes fases de investigación:

1. Revisión de la literatura:
    - Definición de preguntas de investigación
    - Definición previa de conceptos
    - Diseño de instrumentos de recolección de datos
2. Selección de las personas entrevistadas:
    - Selección de casos iniciales

- Muestreo teórico consecutivo

3. Recolección de datos:
    - Desarrollo del protocolo de entrevistas
    - Creación de una base de datos
    - Extensión de la base de datos
    - Organización de la base de datos
4. Análisis de datos:
    - Identificación de los sistemas de relaciones ciudadanas y sus propiedades
    - Identificación de las categorías emergentes
    - Identificación de las propiedades de las categorías
    - Teorización

Selección de las personas entrevistadas

Considerando que la investigación cualitativa no pretende lograr un nivel de generalización en el que se abarque la población a partir de una muestra representativa, sino profundizar en el conocimiento de individuos o grupos pequeños en torno a diferentes situaciones (Ruiz Olabuénga, 1999), en la tabla 4 se presentan las características del grupo de personas entrevistadas para la investigación. Todas ellas se encuentran relacionadas de alguna manera con la institución educativa privada en la que se realizó la investigación.

El grupo de entrevistados, casos iniciales y posteriores, se integró por alumnos de bachillerado, profesional, profesores y padres de familia, a partir de los criterios

establecidos para el muestreo teórico e intencional, considerando que este tipo de muestreo permite al investigador definir, de manera no aleatoria, las características de las personas, grupos o escenarios que proveerán los datos esenciales para la investigación (Erlandson, Harris, Skipper y Allen, 1993; Ruiz Olabuénga, 1999).

Tabla 4.
Características de las personas entrevistadas entre estudiantes de bachillerato, profesional, profesores y padres de familia.

Número de entrevistado	Edad en años	Género	Programa Académico	Semestre inscrito al momento de la entrevista
1	17	F	Bilingüe	Quinto
2	17	F	Bilingüe	Quinto
3	17	F	Bilingüe	Sexto
4	16	M	Biculural	Cuarto
5	17	F	Internacional	Cuarto
6	17	F	Internacional	Sexto
7	16	F	Internacional	Segundo
8	20	M	Bicultural	Segundo
9	17	M	Internacional	Cuarto
10	40	F	Graduada	Madre de familia
11	21	M	Ingeniería mecatrónica	Sexto
12	38	F	Graduada	Profesora
13	22	F	Relaciones internacionales	Octavo

Recolección de datos

De acuerdo con Taylor y Bogdan (1987) la investigación cualitativa genera datos descriptivos sustentados en las palabras expresadas por las mismas personas, y en su conducta observable, esta es una manera de encontrarse con el mundo empírico.

Para estos autores, la investigación cualitativa se caracteriza, entre otros aspectos, por ser inductiva, holística y naturalista. Los investigadores cualitativos pretenden comprender el marco de referencia de las personas y la realidad tal y como ellos la experimentan. Se proponen apartar sus propias creencias y mantener un contexto social natural. Los métodos cualitativos se proponen realizar sus investigaciones en escenarios cotidianos para así, obtener conocimientos directamente de la vida social. Conocimientos que deben ser generados a partir de métodos rigurosos, aunque no necesariamente estandarizados.

Las técnicas cualitativas, de acuerdo con Ruiz Olabuénaga (1999), buscan abordar la construcción social y estructura básica de las experiencias mediante la reconstrucción de los conceptos y acciones significativas que se suceden en un ámbito limitado. En este sentido, la búsqueda de significado permea todas las actividades de investigación.

A partir de las anteriores observaciones es que se definen los siguientes elementos propios de la recopilación de datos:

Desarrollo del protocolo de entrevistas

La investigación cualitativa dispone de diferentes técnicas para la recolección de datos. Estas técnicas, dependiendo del enfoque metodológico, pretenden obtener respuestas de fondo sobre los comportamientos de las personas, sus creencias y sus relaciones sociales, entre otras variables o categorías. Los métodos cualitativos, pretenden, de acuerdo con Ruiz Olabuénaga (1999), llegar al conocimiento de la

realidad desde la perspectiva del protagonista, es decir, desde el significado particular que le otorga quien ha sido participe del fenómeno que se estudia.

Es en este contexto que se utilizó la entrevista a profundidad como la técnica de mayor utilidad para la recolección de datos en el presente proyecto.

La entrevista en profundidad se caracteriza, de acuerdo con Taylor y Bogdan (1987), por la realización de reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y los informantes. Encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones tal y como lo expresan con sus propias palabras.

Es, en muchos sentidos, una conversación entre iguales y no un intercambio formal de preguntas y respuestas. Durante las entrevistas, el investigador es considerado como un instrumento de investigación en sí mismo, más que el protocolo o formulario de entrevistas, los cuales se convierten en un respaldo.

Considerando los objetivos planteados en el presente proyecto, la entrevista se orientó en la descripción de experiencias ciudadanas, situaciones y escenarios. Todo en torno al desarrollo del sistema de relaciones ciudadanas, ya que como lo afirma Sierra (1995), la entrevista profunda se propone investigar de manera detallada una determinada cuestión.

Las entrevistas se llevaron a cabo mediante una programación previamente acordada con los estudiantes y egresados, y con un formato de guía (véanse los apéndices B y C), sin embargo es importante señalar de acuerdo con Taylor y Bogdan (1987), que las entrevistas cualitativas son consideradas como “flexibles y dinámicas…no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas” (p. 101).

Originalmente se plantearon dos sesiones para el proceso de entrevista. La primera sesión sería para obtener la información relacionada con la ficha de

identificación; la segunda sesión sería para profundizar sobre el sistema de relaciones. No obstante, este plan se ejecutó únicamente con los 6 primeros entrevistados, ya que, una vez hecha la primera sesión, conseguir la segunda se convirtió en una tarea relativamente complicada debido a las actividades propias de los entrevistados. La primera sesión tuvo un promedio de 30 minutos de duración, la segunda tuvo una duración promedio de 70 minutos. Con los otros 7 entrevistados, únicamente se realizó una sesión, con una duración promedio de 75 minutos, dependiendo de la información que tuvieran para compartir. La entrevista que menos tiempo requirió fue de 75 minutos y la que tuvo una mayor duración fue de 120 minutos. Todas las entrevistas se realizaron en una de las oficinas de la institución educativa. En total se llevaron a cabo 19 sesiones. Además de los entrevistados, otras tres personas accedieron a ser entrevistadas, sin embargo jamás se presentaron a la misma.

Creación, extensión y organización de la base de datos

La creación de la base de datos desarrollada a partir de las entrevistas a profundidad, se alimentó de las propiedades relacionadas con las categorías emergentes de los sistemas de relaciones ciudadanas, es decir, de los datos directos desprendidos de los fenómenos estudiados. El valor de estas propiedades radica en que son indicios de otros conceptos más complejos o abstractos. Strauss y Corbin (2002), las definen como “las características generales o específicas o los atributos de una categoría” (p. 128). Por otra parte, estas propiedades son consideradas simple y llanamente como los datos empíricos que el investigador tiene a sus disposición para vincularlos con los datos de interés (Hernández, Fernández y Baptista, 1995).

Las propiedades seleccionadas para el presente proyecto, consideradas como una evidencia de que se estaba manifestando un sistema de relaciones ciudadanas en el marco de la ciudadanía activa, se respaldan en la concepción general de esta como participación, protagonismo e intervención en la vida pública (Benedicto y Morán, 2002; Eurydice,2005).

Respaldados en lo anterior y tomando como referencia las etapas del desarrollo de un sistema de relaciones ciudadanas propuestas originalmente (inicial, intermedia y consolidación), las propiedades se categorizaron de la siguiente manera:

Etapa inicial:

1) Asistencia a conferencias relacionadas con problemáticas sociales.
2) Visitas a instituciones de asistencia social.
3) Visitas a la comunidad con proyectos de intervención comunitaria.
4) Asistencia a reuniones con representantes de la comunidad.
5) Cooperación con recursos de algún tipo para el desarrollo de proyectos sociales.
6) Contribuciones personales de cuidado o servicio comunitario.

Etapa Intermedia:

1) Participación activa en la ejecución proyectos comunitarios.
2) Integración de equipos de trabajo para proyectos de intervención comunitaria.
3) Promoción de proyectos comunitarios.
4) Desarrollo de recursos para campañas comunitarias.

5) Existencia de vínculos con algún grupo de la comunidad.

Etapa de Consolidación:

1) Pertenencia y participación activa en una ONG.
2) Diseño de proyectos comunitarios.
3) Participación en la organización de eventos para desarrollo comunitario.
4) Participación en proyectos conjuntos con diferentes organizaciones sociales.
5) Organización de equipos de trabajo para el desarrollo de proyectos comunitarios.
6) Fundación y organización de grupos sociales para el cambio comunitario.

A partir de la información obtenida en estas diferentes fases y considerando las características propias de la entrevista a profundidad, la base de datos incorporó nuevos datos que se organizaron de acuerdo a los procesos de análisis comparativo propio de la metodología de la teoría fundamentada.

Análisis de los datos

El análisis de los datos obtenidos se realizó considerando dos referentes principales. El primero de ellos, integrado por los planteamientos expresado en las

preguntas de investigación, en los objetivos del proyecto y en los principios sobre la ciudadanía activa. El segundo referente fue la teoría fundamentada.

Tomando en cuenta el primer referente:

1. Se representa de manera esquemática los sistemas de relaciones ciudadanas establecidos por los entrevistados (véase el apéndice D).
2. Se describe la formación, evolución y consolidación de las relaciones ciudadanas.
3. De la misma manera, se describe la evolución de un sistema de relaciones ciudadanas y su impacto en los vínculos de los estudiantes con los habitantes de la comunidad.

Con respecto al punto número 1, para la representación esquemática del sistema de relaciones de los entrevistados, y para describir las características de las personas con las que se han establecido los nexos, se utilizó un esquema compuesto por cuadrantes. Cada uno de los cuadrantes constituye una área delimitada de los vínculos establecidos en un ámbito determinado; los ámbitos considerados son: a) los familiares, b) los amigos y conocidos, c) las agrupaciones, organismos e instituciones y, c) la comunidad. Los vínculos establecidos en los cuatro ámbitos en su totalidad constituyen el sistema de relaciones de cada entrevistado.

Para la representación se utilizaron tres categorías (Strauss y Corbin, 2002) con tres niveles en cada una de ellas. La primera categoría se denominó influencia en la formación ciudadana, la segunda ejercicio de la ciudadanía, y la tercera proximidad de la relación. Para cada una de estas categorías se contemplaron tres niveles de desempeño, un nivel básico, un nivel intermedio y un nivel superior.

Cada uno de estos niveles tiene un significado en particular:

Nivel básico: se establecen relaciones con personas que no se orientan hacia las actividades comunitarias de manera frecuente y consistente. No reciben una influencia importante para su desarrollo hacia la comunidad y sus actividades se limitan al ámbito escolar y al hogar.

Nivel intermedio: se establecen relaciones con personas orientadas hacia las actividades comunitarias. Son influidos de manera importante por sus vínculos. Sus actividades van más allá del ambiente escolar y del hogar, pueden abarcar el vecindario o grupos de otras poblaciones.

Nivel superior: se relacionan con personas muy activas en la comunidad. Sus vínculos son muy estrechos. Sus actividades involucran diferentes tipos de agrupaciones sociales, dependencias de gobierno y empresas.

Para facilitar la representación y la visualización de los niveles de desempeño, se empleó un símbolo para cada uno de ellos. Con respecto a los niveles de influencia se utilizó un ovalo delgado de línea continua, un ovalo segmentado y un ovalo grueso de línea continua:

Figura 1. Representación de la influencia en la formación ciudadana

Para representar el ejercicio de la ciudadanía, se emplearon tres tipos de rectángulos, con líneas delgadas y continuas, con líneas segmentadas y con líneas gruesas y continuas:

Figura 2. Representación del ejercicio de la ciudadanía

Con respecto a la proximidad de la relación, se utilizó una segmentación de los cuadrantes, con el propósito de indicar una ubicación relativa relacionada con las personas entrevistadas:

Figura 3. Representación de la proximidad en una relación ciudadana

Cada uno de los elementos del sistema de relaciones se valoró de acuerdo a las categorías descritas con anterioridad y se representaron en el espacio correspondiente de los cuadrantes.

Como un ejemplo, se muestran a continuación algunas de las posibles representaciones dependiendo de las relaciones establecidas:

a) Influencia en la formación ciudadana: nivel 3

Ejercicio de la ciudadanía: nivel 3

Proximidad en la relación: nivel 3

b) Influencia en la formación ciudadana: nivel 2

Ejercicio de la ciudadanía: nivel 2

Proximidad en la relación: nivel 2

c) Influencia en la formación ciudadana: nivel 1

Ejercicio de la ciudadanía: nivel 2

Proximidad en la relación: nivel 1

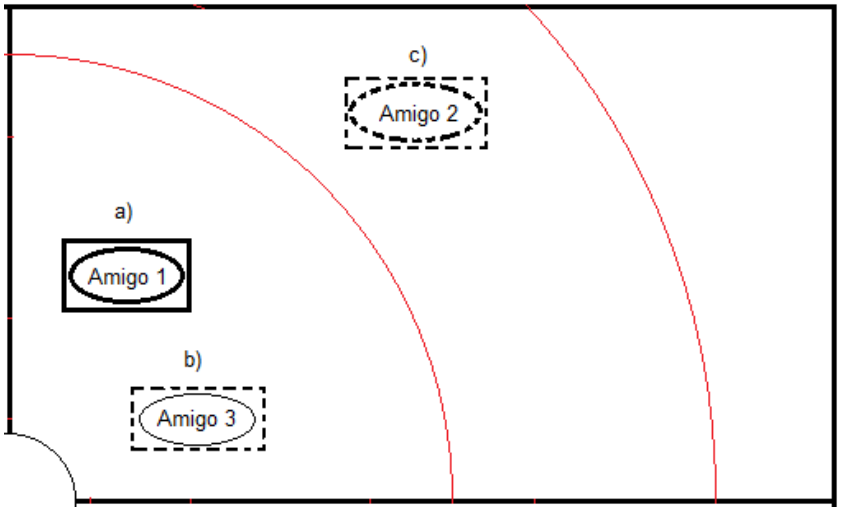

Figura 4. Ejemplificación gráfica de los niveles de desempeño ciudadano

4. Posteriormente, se presentan las categorías que emergieron en el proceso de investigación, en torno a la formación de las relaciones ciudadanas y al ejercicio de la ciudadanía.

Los datos se presentan para cada uno de los objetivos planteados considerando tanto los resultados individuales como grupales. Se utilizan las tablas, imágenes o texto de manera pertinente a cada categoría de los datos.

El segundo referente para la presentación de los resultados es el proceso de análisis propuesto por la teoría fundamentada, el análisis comparativo constante (Glaser y Strauss, 2009; Strauss y Corbin, 2002; Toro y Parra, 2006). En este sentido, la investigación se enfocó en un proceso de ordenamiento conceptual mediante la utilización de las diferentes técnicas de codificación con el propósito de identificar y describir las categorías y sub-categorías pertinentes a través de las propiedades o dimensiones apropiadas. Se exploraron, en el proceso de teorización, las categorías relacionadas con los planteamientos ya propuestos en el marco teórico y las conceptualizaciones novedosas. Así mismo, se abordan los resultados obtenidos mediante la comparación constante entre los datos propios de las diferentes categorías o sub-categorías generadas entre cada uno de los entrevistados. En todo momento del análisis de los datos se mantienen presentes los indicadores y las etapas propuestas para el sistema de relaciones ciudadanas, sin embargo, se mantiene la sensibilidad hacia las manifestaciones no contempladas del fenómeno estudiado.

Con respecto a la teorización, como parte de la metodología de la teoría fundamentada, se busca la comprensión, vinculación y descripción de las relaciones identificadas a diferentes niveles (Glaser y Strauss, 2009).

Confiabilidad

El poder garantizar que se está observando, registrando o midiendo lo que realmente se pretende medir o estudiar, es decir, que en realidad se está documentando lo que se pretende conocer, es uno de los procesos fundamentales de toda investigación (Kerlinger, 2002; Ruiz Larraguivel, 1998; Ruiz Olabuénaga, 1999).

Sin pretender incurrir en un debate metodológico, es indispensable clarificar que para el tipo de investigación que se plantea en este proyecto y para los procesos metodológicos apropiados al mismo, los criterios de validez interna o confiabilidad se respaldan en los planteamientos constructivistas expuestos por diferentes autores.

Ruiz Olabuénaga (1999), señala que en el enfoque constructivista, los términos de validez interna y externa han sido sustituidos por los de credibilidad y transferibilidad. Es decir, se han desarrollado conceptos que permitan guardar la coherencia entre la teoría y la metodología.

La credibilidad, de acuerdo con Miles y Huberman (citados por Ruiz Larraguivel, 1998) puede ser desarrollada a través de diferentes técnicas. Algunas de las más conocidas son: el trabajo prolongado en un mismo lugar, la observación persistente, el juicio crítico de expertos y la triangulación. Esta última, en particular, considerada como la posibilidad de utilizar diferentes datos, técnicas o teorías, además de un equipo de investigadores (Ruiz Olabuénaga, 1999; Taylor y Bogdan, 1987), constituye un recurso esencial para evitar los sesgos personales.

En este apartado es pertinente resaltar que los procesos de la teoría fundamentada se enfocan en los "acontecimientos o sucesos y no en las personas *per se*" (Strauss y Corbin, 2002, p.220). Es decir, el investigador no ha de centrarse en las personas propiamente dichas, ni en los incidentes, sino en la observación y el análisis

de los conceptos que los trascienden. Estos planteamientos llevan a entender la credibilidad como una relación simétrica entre los datos de una investigación y los datos que los fenómenos representan (Erlandson, Harris, Skipper y Allen, 1993). En este sentido las técnicas de credibilidad utilizadas en la presente investigación, se respaldan ante todo en los procesos de codificación abierta y codificación axial; es decir en la confirmación de que los conceptos estudiados emergen en cada una de las entrevistas realizadas y en el respaldo de diferentes fuentes de información sobre estos mismos conceptos (Erlandson, Harris, Skipper y Allen, 1993).

Una vez descrito lo anterior, es importante mencionar que el proyecto se documentó a partir de entrevistas con estudiantes, padres de estudiantes y profesores, responsables de diferentes proyectos. Además de la entrevistas se realizaron las grabaciones de las diferentes sesiones con la posibilidad de compartirlas con otros investigadores o expertos del área de la formación ciudadana.

Capítulo 4. Análisis de los resultados

Tomando como referencia las cuatro preguntas de investigación planteadas en un principio, en la sección correspondiente, es conveniente aclarar que, por cuestiones de secuencia lógica, se iniciará la presentación de resultados con las respuestas correspondientes a las preguntas tres y cuatro.

¿Cómo se desarrollan los vínculos de ciudadanía entre los estudiantes y su comunidad a partir de un sistema de relaciones ciudadanas?

¿Cómo evoluciona un sistema de relaciones ciudadanas a través de las diferentes etapas?

Para estas preguntas se plantearon los siguientes objetivos:

1. Describir la formación de las relaciones ciudadanas.
2. Describir la evolución de las relaciones ciudadanas.
3. Describir la consolidación de las relaciones ciudadanas y,
4. Describir la evolución de un sistema de relaciones ciudadanas y su impacto en los vínculos de los estudiantes con los habitantes de la comunidad.

Posteriormente, se presentan las categorías que emergieron en el proceso de investigación en torno a la formación de las relaciones ciudadanas y al ejercicio de la ciudadanía.

Sobre la formación de las relaciones ciudadanas

Las relaciones, en su sentido básico, implican algún tipo de nexo, conexión o vínculo entre dos o más personas. Estas relaciones, no necesariamente bidireccionales, desempeñan un papel relevante e indispensable para generar, sustentar y nutrir una estructura que puede, eventualmente, ser cada vez más compleja. Es, por así expresarlo, la unidad fundamental para desarrollar una estructura relacional más sofisticada que posteriormente podría crear confianza, compromisos, y colaboraciones para la generación de procesos personales, familiares o sociales (Grossetti, 2009; Sanz, 2003; White, 1998,2009).

Las relaciones, es importante mantenerlo presente, son un proceso, lo cual implica construcción, es decir, la formación de vínculos mediante interacciones en el tiempo. La formación se constituye en una serie de experiencias de todo tipo a lo largo de diferentes periodos o etapas, que permiten al ser humano apropiarse de su medio ambiente social en general.

En este sentido, la apropiación o internalización de las relaciones puede, experimentarse, representarse y expresarse de maneras muy diversas.

Esta diversidad conlleva superficialidad o profundidad, intermitencia o permanencia, proximidad o distanciamiento, entre otras características, y puede implicar lazos que van desde un referente distante, al que solamente se ha leído y con

el que se comparten puntos de vista, hasta aquel amigo con el que se ha participado en la fundación de una organización no gubernamental (ONG). La definición de un sistema de relaciones se va delineando a lo largo de la vida de cada persona en los diferentes ámbitos de los que esta forma parte.

Las conexiones establecidas por los entrevistados, en los diferentes ámbitos considerados para este trabajo: ámbito familiar, ámbito de los amigos y conocidos, ámbito de las agrupaciones, organismos e instituciones, ámbito de la comunidad, pueden observarse en las tablas 5 y 6. En el apéndice D, pueden observarse los esquemas de las relaciones correspondientes a cada entrevistado. Las relaciones están señaladas considerando las representaciones gráficas correspondiente, ya explicadas en el capítulo anterior. Con el propósito de respaldar la explicación y comprensión del proceso mediante el cual los entrevistados generaron sus relaciones, se incluyen, como ejemplos, las narraciones de dos entrevistas. La entrevistada número 1 se ubicó, de acuerdo al nivel de desarrollo de su sistema de relaciones ciudadanas en la etapa inicial, y el entrevistado número 11 en la etapa de consolidación (consúltese el apéndice E).

Tabla 5
Relaciones reportadas por los entrevistados considerando los dos primeros ámbitos abordados

Entrevistados	Ámbito de la Familia	Ámbito de los amigos y conocidos
1	Mamá. Tía	
2	Mamá. Papá. Medio hermano mayor	Amigas 2, 3, 4
3	Papá. Mamá	Amigos 1, 2, 3
4	Hermana. Primo	Amigos 1, 2, 3
5	Bisabuela. Amiga de mamá	Mamá de amigo. Amigos
6	Mamá. Amiga de mamá. Amigo de papá	1, 2
7	Papá. Mamá	Amigos 1, 2, 3
8	Madrina	Compañeras de la
9	Papá. Mamá	escuela profesional.
		Amiga 1

Tabla 5 *(continuación)*

Entrevistados	Ámbito de la Familia	Ámbito de los amigos y conocidos
10	Esposo	Mejor amiga. Amigos 1, 2 3, 4. Amigas 1, 2, 3, 4, 5,6, 8. Conocidos 1,2,3
11		Amigos 3,4,5,6,7,8
12		Compañeros de trabajo. Conocidos 1,2,3,4
13	Familiares	Novio. Amigos 1,2. Compañera 1

Tabla 6

Relaciones reportadas por los entrevistados considerando los dos últimos ámbitos abordados

Entrevistados	Ámbito de las agrupaciones, organismos e instituciones	Ámbito de la comunidad
1	Escuelas. Delegación municipal	Casa
2	Escuelas. Institución estatal de asistencia social	Casa. Vecinos. Delegada
3	Escuelas. Dependencia de gobierno. Instituto de asistencia para adultos mayores	Casa. Vecinos
4	Escuelas. Comunidad misionera	Poblaciones 1-3
5	Escuelas. Institución estatal de asistencia social	Casa. Poblaciones 1-5
6	Escuelas. Escuela para niños invidentes. Organismo de voluntariado internacional. Institución estatal de asistencia social.	Casa. Población 1
7	Fundación ciudadana. Escuelas. Parque municipal. Empresa de máquinas de coser. Recuperadora privada. Gobierno municipal	Casa, paseo, colonia. Municipio. Estado
8	Escuelas. Grupo estudiantil. Asilo. Empresas. Dependencia de gobierno estatal	
9	Fundación. Escuelas. Grupo estudiantil	Casa, fraccionamiento. Poblaciones 1-5
10	Escuela primaria. Asociación de padres. Comité ecológico. Fundaciones ciudadanas. Empresas. Organizaciones ecológicas. Dependencias de gobierno. Recuperadora de residuos	Casa. Poblaciones 1-3
11	Fundación para el desarrollo social. Escuelas preparatoria, profesional. Empresas. Gobierno. Universidades.	Poblaciones 1- 4
12	Escuela preparatoria. Grupo estudiantil. Fundaciones. Empresas. Ayuntamiento. Agrupaciones ciudadanas. Empresa evaluadora. Hospitales. Escuelas. Institución estatal de asistencia social	Poblaciones 1-4
13	Escuelas. Empresa ecológica. Universidad. Fundaciones. Dependencias de gobierno. Agrupaciones ecológicas. Radiodifusora. Escuela primaria, escuelas preparatorias.	Casa. Vecinos. Municipio

En el ámbito de la familia, es interesante resaltar que también pueden ser incluidas las amigas o amigos de los papás, es decir, personas que no tienen una relación directa con los entrevistados, pero que han constituido un nexo importante para las actividades ciudadanas. También se presenta una relación de carácter religioso, la madrina, quien suele asumir en nuestro contexto cultural un papel de protección y guía. Es importante destacar, que siete de los entrevistados no hacen referencia a alguno de los padres como un referente importante en la formación de sus vínculos con la ciudadanía y de estos, tres no mencionan a ninguno de sus familiares.

Las actividades ciudadanas de los familiares se relacionan con el servicio en el hogar, apoyos a la familia, reuniones vecinales, donaciones, pláticas, proyectos en empresas, programas en instituciones asistencia social del gobierno, acopio de productos para damnificados, evangelización, fundación de agrupaciones sociales, campañas de reciclaje, campañas de limpieza, reciclaje, y otros proyectos para diferentes comunidades.

En el ámbito de los amigos y conocidos, se mencionan, desde luego a los diferentes amigos o amigas, pero también se incluyen a las mamás de los amigos, a compañeras de la escuela, conocidos, compañeros de trabajo o al novio. Las actividades ciudadanas asociadas con los amigos o conocidos tienen que ver con liderazgo en proyectos escolares, donaciones, apoyo a instituciones de asistencia social del gobierno, conservación de parques, participación en comunidades religiosas, participación en proyectos de alguna ONG, formación de grupos pro derechos humanos, acopio de productos para damnificados, vivienda, proyectos ecológicos y proyectos sociales de diferentes tipos.

Con respecto a las agrupaciones, organismos e instituciones, se mencionan escuelas en todos sus niveles; escuelas normales y universidades. Grupos

estudiantiles. Asociaciones escolares. Dependencias de gobierno en diferentes niveles y áreas. Fundaciones. Empresas. Asilos. Hospitales. Parques. Radiodifusoras. Agrupaciones ciudadanas. Voluntarios y donadores. Las fundaciones, en espacial, desempeñan un papel muy activo en la educación ciudadana y en la realización de proyectos en beneficio de la comunidad.

Los diferentes niveles de la enseñanza escolarizada, se mencionan frecuentemente como instituciones que se vinculan con la formación ciudadana o bien, que se encuentran conectadas con esta. En especial la secundaria y la preparatoria fueron nombradas en 9 y 11 ocasiones respectivamente.

Un aspecto interesante a resaltar en relación a educación escolarizada, es que no se menciona alguna relación entre los diferentes niveles que permita una continuidad en proyectos de formación ciudadana, es decir, la primaria, secundaria, preparatoria o profesional no comparten proyectos conjuntos y acordados entre ellos sobre formación ciudadana. Cabe mencionar, que esta continuidad si suele presentarse entre los grados o semestres de un mismo nivel educativo.

En el ámbito de la comunidad se mencionan espacios ciudadanos, que van desde el hogar hasta el Estado, considerando también, el paseo o calle, el vecindario, fraccionamiento, la colonia, el municipio, diferentes poblaciones próximas o alejadas respecto a su centro educativo o a su lugar de vivienda. Las actividades realizadas en estos espacios se relacionan con el mantenimiento de la casa y del vecindario, campañas de limpieza, reuniones de seguridad, evangelización, centros de acopio, capacitación de vecinos para el tratamiento de los residuos, asistencia social y experiencias culturales.

En la tabla 5, puede observarse que la formación de los vínculos, puede tener su origen en diferentes ámbitos. Por ejemplo, el entrevistado 7 considera a ambos

padres de familia como las personas que mayor influencia han tenido en su desempeño como ciudadano; el entrevistado 8, menciona su madrina, como uno de los referentes más importantes; los entrevistados 10 y 11 resaltan de manera importante la intervención de sus amigos y conocidos. 9 de 13 entrevistados mencionan a sus amigos como un factor relevante para vincularse con actividades comunitarias. De la misma manera, 9 de los entrevistados declaran que realizan en su casa algún tipo de actividades que benefician a su comunidad; los entrevistados que no mencionaron su casa tampoco mencionaron a sus papás como un referente para su vinculación social. Por otra parte, el 100 % señalan a las instituciones educativas como un ámbito que los liga con la formación ciudadana de diferentes maneras.

Sobre la evolución del sistema de relaciones ciudadanas

En los procesos evolutivos, desde la evolución de los organismos más sencillos hasta la evolución misma del hombre o de sus complejos sistemas de organización y comunicación, se hace referencia al cambio, a la adaptación, a la selección, a la diversidad, a la especialización y al desarrollo, ya sea de los organismos o de las relaciones que se establecen entre ellos o con el medio. También se aborda la generación de enlaces, la derivación, la agrupación, la interconexión, la modificación o la eliminación de los mismos como fenómenos naturales, propios de un medio ambiente en el que se ha de definir la sobrevivencia (Barbadilla, s.f.; Peset, Ferrer-Sapena, Baiget, 2008).

Ahora bien, en un sistema de relaciones ciudadanas como el que se aborda en este trabajo, la evolución implica el tránsito por diferentes etapas de desarrollo,

considerando los niveles de desempeño de acuerdo a las relaciones establecidas por los entrevistados en cada categoría. Las etapas de desarrollo propuestas, e identificadas posteriormente, se denominaron: a) etapa inicial, b) etapa intermedia y c) etapa de consolidación.

a) Etapa inicial. Se observó que los entrevistados (1,3 y 12) se relacionaron en un nivel básico en las categorías consideradas. No se vincularon con personas que tuvieran relaciones persistentes con su entorno social, o bien, esas relaciones se establecieron como parte de su trabajo. Así mismo, sus declaraciones no permiten identificar que se haya recibido una influencia significativa por parte de alguna persona con respecto a su formación ciudadana. En el ámbito de las agrupaciones, organismos e instituciones, las relaciones se establecieron en un contexto escolar. Con respecto al ámbito de la comunidad, las actividades ciudadanas se realizaron fundamentalmente en casa. Como una ejemplificación de lo anterior, se puede observar la figura 1 del apéndice D.

b) Etapa intermedia. Los entrevistados (2, 4, 5, 6, 8 y 9) se relacionaron, por lo menos, con una persona, familiar, amigo o conocido, que realizaba actividades orientadas a la comunidad de manera relativamente frecuente. En ambas categorías, la influencia en la formación ciudadana y el ejercicio de la ciudadanía, las interacciones corresponden al nivel intermedio. En el ámbito de las agrupaciones, organismos e instituciones, las relaciones se establecieron en un contexto no escolarizado, principalmente en algún tipo de instituciones de asistencia social. Con respecto al ámbito de la comunidad, las actividades ciudadanas se desarrollaron en ambientes fuera de casa, en la colonia o el fraccionamiento.

c) Etapa de consolidación. Los entrevistados (7,10, 11 y 13) se vincularon a un nivel superior con quienes formaron parte de su sistema de relaciones. Es decir, se relacionaron con personas que respaldaron uno o más proyectos importantes para la comunidad. Así también, recibieron de su parte una influencia determinante para sus propias actividades sociales. En el ámbito de las agrupaciones, organismos e instituciones, las relaciones se establecieron en un contexto que va más allá de la escuela y que involucra, además de instituciones de asistencia social, dependencias de gobierno, empresas, fundaciones y agrupaciones de diferentes tipos. Con respecto al ámbito de la comunidad, sus actividades ciudadanas se orientan a grupos de personas de diferentes poblaciones, sin excluir a las instituciones que se encuentran en éstas.

En la tabla 7 pueden verse las etapas del desarrollo de un sistema de relaciones y los niveles de desempeño (básico, intermedio y superior).

Tabla 7
Etapas del desarrollo de un sistema de relaciones y los niveles de desempeño correspondientes

Etapas del desarrollo	Entrevistados	Niveles de desempeño correspondientes a las etapas de desarrollo de un sistema de relaciones
Inicial	1,3, 12	Básico: Su relación es con personas que no se orientan hacia las actividades comunitarias de manera frecuente y consistente. No reciben una influencia importante para su desarrollo hacia la comunidad. Sus actividades se limitan al ámbito escolar y al hogar
Intermedia	2,4,5,6,8,9	Intermedio: Se relacionan con personas orientadas hacia las actividades comunitarias. Son influidos de manera importante por sus vínculos. Sus actividades van más allá del ambiente escolar y del hogar, pueden abarcar el vecindario o grupos de otras poblaciones
Consolidación	7, 10,11,13	Superior: Se relacionan con personas muy activas en la comunidad. Sus vínculos son muy estrechos. Sus actividades involucran diferentes tipos de agrupaciones sociales, dependencias de gobierno y empresas.

Con el propósito de ejemplificar, los datos que se resumen en la tabla 7, puede observarse en la figura número 1 del apéndice D que el entrevistado 1 tiene representados cuatro vínculos en el ámbito familiar de su esquema, sin embargo ninguno de ellos ejerce una influencia importante en su formación como ciudadano.

Para el entrevistado 3, existen 6 vínculos de influencia intermedia, incluyendo a los papás, sin embargo los niveles de desempeño ciudadano de estos, se ubican en un nivel básico.

En el esquema del entrevistado número 6 pueden observarse 7 vínculos de los tres tipos considerados. Su mamá representa un vínculo a nivel superior, su papá a nivel básico y sus amigos intermedio. A pesar de que existe una influencia muy importante en casa, la etapa en la que personalmente se encuentra esta entrevistada es la intermedia si consideramos el ámbito correspondiente a las agrupaciones y a la comunidad.

Sobre la consolidación de un sistema de relaciones ciudadanas

Las relaciones entre ciudadanos, orientadas hacia la comunidad no son fáciles de establecer y mucho menos de mantenerse. Muchas veces este tipo de relaciones son fortuitas (Entrevistado 2, amiga4), de una temporalidad circunscrita a un calendario escolar (Entrevistada 3, maestro 3, institución de asistencia para adultos mayores; entrevistado 5, amigo 2), familiares (Entrevistado 9, papás) e incluso, relaciones con un propósito económico (entrevistado 7, empresa de máquinas de coser).

Asumiendo que las relaciones suelen delinearse en contextos sociales muy específicos, estos contextos pueden estimular o inhibir el contacto, el diálogo, el crecimiento mutuo. Cuando el contexto es inhibitorio, las relaciones son principalmente utilitarias, intermitentes y asistencialistas. Las relaciones no se dan entre iguales, como lo declara Cortina (2007) sino entre personas que se utilizan, se someten o se adoctrinan. En estas circunstancias, los frágiles contactos terminan por diluirse gradualmente hasta romperse y alejar a los ciudadanos entre sí.

No obstante, existen relaciones, que superando un periodo de fragilidad, de ambigüedad o de incertidumbre, se convierten en una ruta que ha de ser transitada con mucha frecuencia o con la convicción de que es el camino que ha de conducir a experiencias significativas o con sentido para la vida de las personas (entrevistados 7, 10, 11, 12 y 13).

La consolidación de un sistema de relaciones, implica la existencia de vínculos propiamente dichos, es decir, relaciones estrechas, frecuentes y significativas. Orientados tanto hacia el exterior como hacia el interior y de manera multidireccional, en el sentido de que la información, las emociones, el conocimiento y los compromisos deben compartirse con los otros y con uno mismo, la construcción de uno mismo con los demás.

Esta consolidación se encuentra fuertemente asociada con la pertenencia a un grupo, con el surgimiento de amistad en el interior del mismo, con los intereses compartidos, con amistades o relaciones con otros grupos similares, con amistades de otras fundaciones u organizaciones. Con el desarrollo de proyectos y programas de trabajo a largo plazo. Con la educación en familia y con la consigna de la inclusión.

En esta etapa es en la cual las definiciones propuestas para el concepto de vínculo adquieren un verdadero significado. Un vínculos, dice Sosa, es toda relación

profunda, cargada de afecto, libre y permanente, aceptada desde el interior de la persona y que la afecta por entero. El vínculo es lo que le permite al hombre integrarse a la realidad y a la vez incorporarla a su propio ser (Sosa, citado por Luchetti, publicación pendiente).

Cuando una persona puede ser ubicada en la etapa de consolidación su compromiso es libre, completo y permanente. En el caso de los entrevistados número 10 y 11, por ejemplo, ambos se encuentran vinculados con organizaciones ciudadanas. El primero colaboró con la fundación de una ONG y el segundo, invierte gran parte de su tiempo para los proyectos de la fundación a la que se integró.

Sobre la evolución de un sistema de relaciones ciudadanas y su impacto en los vínculos de los estudiantes con los habitantes de la comunidad

La comunidad implica relaciones que se caracterizan por un elevado grado de intimidad personal, profundidad emocional, compromiso moral, cohesión social y continuidad en el tiempo. También puede ser considerada como un modelo de acción intersubjetiva construida sobre el afecto, la lealtad y la reciprocidad, más emocional que racional (Nisbet, citado por Abdalati, 2009; González citado por Diéguez y Guardiola, 2000). En este sentido, la comunidad ha de concebirse como un espacio humano que demanda proximidad en toda la extensión de la palabra. Una proximidad que se vuelve indispensable para el aprendizaje de ser ciudadano y de ser comunidad construidos a partir de vínculos. No es posible ser ciudadano, ni ser comunidad en el distanciamiento emocional, temporal o físico.

Esta última afirmación, se vuelve evidente si consideramos los resultados obtenidos en las personas entrevistadas y las relaciones establecidas de acuerdo a su etapa en la evolución de sus sistemas de relacionales.

Para quienes se ubicaron en la etapa inicial, (1, 3 y 12), es posible observar que sus relaciones no trascienden el ámbito escolar o el ámbito del hogar. En otras palabras, su área de acción y de influencia se limitó a los proyectos escolares correspondientes a las materias que cursan o que imparten y a las actividades propias del hogar.

Para los entrevistados ubicados en la etapa intermedia (2,4, 5, 6, 8 y 9). Su proximidad hacia la comunidad no se realiza necesariamente a través de la institución escolar. Por ejemplo, el entrevistado 2 se vinculó de manera estrecha con una institución de asistencia social y con sus vecinos; el entrevistado 4 se encuentra vinculado, hasta el momento de la entrevista con una comunidad misionera de carácter religioso; los entrevistados 5,6 y 9, de alguna manera se han vinculado con fundaciones para el desarrollo de su comunidad, con instituciones de gobierno para la asistencia social y con diferentes poblaciones. En el caso del entrevistado 8, se dio a la tarea de constituir un grupo estudiantil y de recibir capacitación, con el apoyo de un familiar, fuera de México.

Los entrevistados 7,10, 11 y 13, ubicados en la categoría de consolidados, son personas estrechamente ligadas con agrupaciones sociales o fundadores de las mismas. Sus vínculos con estas agrupaciones son muy íntimos, considerando su compromiso para participar en los proyectos, el tiempo que le invierten y el lazo emocional y la convicción intelectual. Los proyectos se relacionan con la ecología, con los derechos ciudadanos con el desarrollo de comunidades y con la formación de empresas.

El impacto que los ciudadanos puedan tener en la comunidad, depende en gran medida de la madurez de un sistema de relaciones, de la madurez emocional que puedan tener las personas y de sus niveles de compromiso para mantener vigente una estructura social que demanda la cercanía de sus integrantes en todos los sentidos. El impacto de un ciudadano con un sistema de relaciones consolidado, se hace evidente con el comentario de la entrevistada número 10:

> "…nosotros formamos por nuestra cuenta…catorce centros de acopio…en los fraccionamientos, en las escuelas…en el tianguis…en la parroquia tal…en la ciudad...por la gente a la que hemos ido a darle una plática…"

Categorías emergentes

La identificación de las categoría y de sus propiedades, a partir de la información registrada, constituyen los elementos primordiales para construir y fundamentar una propuesta teórica (Glaser y Strauss, 2009).

Las categorías y las propiedades correspondientes a cada una de ellas se presentan en la tabla 8. Estos dos aspectos son la base para la elaboración teórica sobre la formación, evolución, consolidación e impacto comunitario de los sistemas de relaciones ciudadanas desde una perspectiva escolar. En las tablas posteriores, se definen las categorías y se ejemplifica cada uno de sus atributos.

Tabla 8

Categorías emergentes y sus propiedades, identificadas a partir de los sistemas de relaciones ciudadanas

Categoría	Propiedades
A. El tiempo del ciudadano	Reasignación, ciclos escolares, donación, ciclos personales, inversión, carencia, pérdida.
B. El proceso de incorporación	Directiva, circunstancial, social, aspiracional, vicaria, persuasiva, reflexiva, gubernamental.
C. Activadores de la ciudadanía	Actividades y proyectos en casa, actividades y proyectos escolares, programas de gobierno, referentes sociales, protagonismo y referentes familiares, formación en liderazgo, técnicas didácticas, preferencias religiosas, asumir el discurso y el protagonismo, alianzas entre escuela y padres de familia, necesidad de trascendencia, vivencias directas, discurso docente, reconocimiento gubernamental, plan de vida, reconocimiento social, formación empresarial.
D. Interpretación de las actividades comunitarias	Información, responsabilidad personal, pertenencia, modelaje, inclusión, socialización , aprendizaje y amistad, asumir el protagonismo, solidaridad, grupos de pares, retribución, disfrute de las actividades, promover el pensamiento, respeto, cambio personal e ideológico, cultura, motivación , sistema educativo, concientización de la gente, responsabilidad social, concientización personal, vivencias directas, protagonismo docente, estilos de vida, compromiso.

A. El tiempo del ciudadano. Se refiere a los comentarios e interpretaciones que los entrevistados realizaron en torno a la administración del tiempo y al desarrollo de actividades o proyectos vinculados con su comunidad. Para esta categoría, se identificaron seis propiedades: Reasignación, ciclos, donación, carencia, relaciones y pérdida; todas ellas, desde luego, haciendo alusión al tiempo.

Tabla 9

Comentarios de los entrevistados relacionados con el tiempo asignado a las actividades comunitarias y las propiedades correspondientes

Entrevistados y comentarios	Propiedades de la categoría
E2: "…dejé de ir cuando entré a la preparatoria. Es que para mí el cambio de la secundaria a la preparatoria fue muy grande…"	Ciclo escolar
E3: "…te transmiten como…su interés, porque aparte lo hacen en su tiempo libre…sí, me llamó mucho la atención…"	Donación
E 4: "…por otro lado hay unos que ya, como que dijeron, pues yo ya tengo trabajo, tengo cosas que hacer… pus ya… o sea ya terminé mi ciclo digamos…unos están saliendo otros están entrando, los que van en segundo de secundaria…"	Ciclos personales
E5: "…de grupo estudiantil…no…no…le dedico bastante tiempo a la escuela y todo… y no… para formar un grupo estudiantil necesitas tener el tiempo y la dedicación…" "…Ya le dije que yo en cuanto termine exámenes y tenga mis cuarenta meses de vacaciones, sí la verdad ahí es cuando voy a meterle bien, porque pues sí voy a tener el tiempo…"	Inversión Reasignación
E 6: "…porque la escuela se puso luego más pesada, ya no podía…"	Ciclos escolares
E9: "…una es dar mi tiempo, no solo es este mandar así como que cositas, o ideas de rápido…es dar tiempo, porque esto toma tiempo claro…y toma, bueno voluntad…"	Donación
E10: "…ese año en el que formamos el comité…nos salimos de la asociación de padres para formar el comité…ya no íbamos a estar acá, porque no nos iba a alcanzar el tiempo…" "…no trabajar…de involucrarnos con gente del gobierno, porque de repente te quitan mucho el tiempo…en actividades que no…"	Carencia Pérdida
E11: "…sí lo he invitado…el problema es que mi amigo ya está graduado….él es piloto aviador, entonces le cuesta mucho trabajo, este…fechas que coincidan con nuestras construcciones…" "…soy voluntario de tiempo completo….sí, sí, sí…hay semanas en que le llego a invertir doce horas diarias o trece o catorce…"	Ciclos personales Donación
E13: "…me salí un año de la universidad para fundar la empresa…" "…estábamos acostumbrados a otro tipo de vida…cuando empezamos…fue difícil sacrificar el tiempo para dedicárselo al proyecto…"	Ciclos personales interrumpidos Inversión

La tabla 9 nos muestra, en relación a la administración del tiempo, un espectro que va desde la carencia de tiempo, hasta la donación, transitando por la pérdida, la reasignación y la inversión. Todo esto, enmarcado por los ciclos personales y escolares.

B. El proceso de incorporación. Se aborda la manera en que los entrevistados fueron invitados o incorporados a participar en actividades relacionadas con proyectos comunitarios. El proceso abarca el ámbito de la familia, los amigos y conocidos y, organizaciones. Se identificaron ocho propiedades en la categoría.

Tabla 10

Comentarios de los entrevistados relacionados con el proceso de incorporación a las actividades comunitarias y las propiedades correspondientes

Entrevistados y comentarios	Propiedades de la categoría
E1: "…una vez en un proyecto en la clase de ética ciudadana, hicimos la selección de proyectos…ganó el de un compañero. Para ayudar a los…bueno a la gente adulta….a hacerles la vida más amena…"	Directiva
E2: "…acompañé a una amiga a un pueblo que está pasando México…Ella me dijo oye, conocí a unas personas que no tienen ropa ni nada…llevó como cinco bolsas así, grandotas de ropa…iba en primero…"	Circunstancial
E3: "…tengo una amiga que nos reúne a todos siempre…sí…todos somos de la edad solo que estamos en diferentes preparatorias…"	Social
E4: "…cuando hice lo de aquí para la beca, fui con un proyecto para una comunidad. Fue una comunidad a la que yo ya había ido de misiones…"	Aspiracional
"… dos amigos…a ellos yo les dije…en segundo de secundaria ellos no se fueron, entonces lo viví y les dije vamos…ven va a estar muy chido…y pues ya en tercero de secundaria, ya se vinieron…"	Social

Tabla 10 *(continuación)*

Entrevistados y comentarios	Propiedades de la categoría
E5: "…la mamá de mi compañero… como conozco a mi compañero desde siempre, siempre supe que ella tenía su fundación. No sé si todavía la tenga…entonces como que con ella si tenía contacto súper seguido…"	Vicaria
E6: "…y con ellos este…de repente vamos a…a recoger basura a las torres, no sé si lo ha visto…"	Social
E7: "…desde chicos se ha manejado eso de todos los proyectos sociales, comunitarios y demás…y desde chicos lo hemos visto…digo, ya es como tradición familiar…si…o sea ya es natural para nosotros…"	Vicaria
E8: "…bueno ahora que empezamos en profesional, tenemos lo de los PBL´s…tomamos la iniciativa una amigo y yo, de ir buscar una comunidad en donde ayudar…"	Directiva
E9: "…pues mira, de chiquito era más diferente… hijo vámonos…hijo ven…tu ven aquí…ahorita ves… y ahí voy siguiéndolos…ya más grande… platicaba yo… así esta esto, esto y esto, esto también… me gustaría que me pudieras acompañar… me gustaría que me pudieras dar ideas…que te parece a ti …"	Persuasiva
E10: "…muchas nos juntábamos a veces a platicar y a hacer nada….soy mamá pero no quiero dedicarme a perder el tiempo…yo siempre he estado ocupada…pero podríamos ser mucho más productivas…que no sea desperdiciado tu talento…"	Reflexiva
"…un día nos hablan de la regiduría…oigan fíjense que tengo como veinte pláticas que quiero dar…¿me pueden ayudar?...sí …"	Gubernamental
E11: "…a mí me invitó mi amigo…yo lo conocía de la escuela…me lo encontraba de repente por ahí, era amigo de mis amigos…y durante seis meses más o menos me estuvo invitando a construir, que me iba a gustar, ven por favor…"	Social
E12: "Me decía el maestro…forma un grupo…y yo…maestro….déjeme pensarlo…"	Directiva
E13: "…en 2007 yo me inscribí al programa este de vértice, porque yo me inscribí a una materia que se llama oportunidades de negocios…"	Aspiracional

De acuerdo con la tabla número 10, es posible identificar incorporaciones formales o directivas, en el sentido de que provienen de una institución educativa o de gobierno. Este tipo de incorporaciones, entre las que se puede incluir la aspiracional, son regularmente parte de un proyecto educativo al cual desean integrarse los involucrados. Estos últimos deberán cumplir ciertos atributos personales o niveles de desempeño escolar con el propósito de poder ser considerados como candidatos. Por otro lado, también se pueden identificar las incorporaciones circunstancial, vicaria, persuasiva y social. Todas ellas ligadas de manera estrecha con los amigos, con los familiares de los amigos o con los padres de familia. Una variante más, la reflexiva, se asocia fuertemente con el significado y el sentido de la vida personal. La incorporación reflexiva implica el desarrollo de una profunda sensibilidad hacia las problemáticas sociales y una necesidad de transformar el entorno.

C. Activadores de la ciudadanía. Se mencionan a aquellas personas o circunstancias de un sistema de relaciones que desempeñaron o desempeñan un papel primordial para la iniciación de los entrevistados en actividades comunitarias.

En un principio, cuando esta categoría empezó a identificarse, se exploró la posibilidad de nombrarla “iniciadores” o “caudillos”, sin embargo, esta denominación hacía referencia directa a una persona, implicaba también tener un grupo de seguidores o un liderazgo autoritario. Se eligió la palabra activadores con la intención de hacer referencia a cualquier situación, persona, revista, película, reflexión que sea capaz de generar un cambio en las personas. Con esta denominación, la persona que recibe la activación también puede tener un rol protagónico para iniciar su sistema de relaciones y eventualmente convertirse en un activador.

Tabla 11

Comentarios de los entrevistados relacionados con los activadores de la ciudadanía y las propiedades correspondientes

Entrevistados y comentarios	Propiedades de la categoría
E1: "…nosotros tenemos nuestra calle limpia, regamos las plantas que tenemos afuera o adentro o así, porque son parte tuya. No tiro basura, este… cuido el agua…hago como lo que se debe de hacer…"	Actividades y proyectos en casa
E3: "…en la secundaria fue cuando me dieron la mayoría de esas pláticas. Me llevaban a ingenieros… nos daban una plática anual…no tanto de reciclaje de basura, sino del tratamiento del agua…y la importancia de que se cuidara …"	Actividades y proyectos escolares
"…es por parte del gobierno…por ejemplo a mi me invitó una maestra de mi prepa… también hay otros maestros…"	Programas de gobierno
E5: "…pues siempre. Yo me acuerdo que desde chiquita nos invitaba…desde la primera vez que me acuerdo fue que estaban como construyendo unas casas y que teníamos que vender tarjetitas y ya…yo le pedí mil tarjetitas y las empezaba a vender y así. Desde chiquita siempre estuvo…"	Referentes sociales
E7: "…siempre…bueno, durante toda la vida…toda mi vida…se han hecho campañas de reciclaje y así en la asociación y ellos han estado totalmente involucrados…"	Protagonismo y referentes familiares
E8: "…mi madrina me inscribió en un programa de liderazgo en Arizona…"	Formación en liderazgo
"…bueno ahora en profesional, tenemos lo de los PBL´s…tomamos la iniciativa una amiga y yo, de ir a buscar una comunidad en donde ayudar…"	Técnicas didácticas
E9: "…como familia profesamos religión cristiana, está muy metida en la iglesia con diferentes actividades destinadas a la comunidad…"	Preferencias religiosas
"…decidió hacer una fundación, esta fundación… intenta que se involucre la comunidad que es más lo que se intenta hacer para que sea algo más completo…"	Referentes sociales
"…En México el ochenta y tantos por ciento eran desechos y el 12 era reciclable más o menos…y yo dije, puss, es un mismo mundo… ¿qué nos hace falta?, ¿qué necesitamos para empezar eso? …es un poco la cultura y aplicarlas a la vida…"	Asumir el discurso y el protagonismo
E10: "…somos en activo como dieciocho. De hecho en el comité de la escuela las tres, cuatro, cinco que ves por ahí, a la mejor hay algunas que ya no están…"	Alianzas entre escuelas y padres de familia

Tabla 11 *(continuación)*

Entrevistados y comentarios	Propiedades de la Categoría
"…muchas nos juntábamos a veces a platicar y a hacer nada….soy mamá pero no quiero dedicarme a perder el tiempo…yo siempre he estado ocupada…pero podríamos ser mucho más productivas…que no sea desperdiciado tu talento…"	Necesidad de trascendencia
"Nosotros no nos hemos detenido hemos seguido dando las pláticas, en donde nos inviten…hemos venido aquí, hemos ido a escuelas…fuimos con el gobierno del municipio y ahí le dimos una plática al presidente municipal y a todo el cabildo…y se lanzaron con su proyecto…"	Asumir el discurso y el protagonismo
E11: "…creo que a partir de una experiencia, con la que sea, es cuando puedes de verdad tener un compromiso y preocuparte, involucrarte…"	Vivencias directas
E12: "…el principal objetivo de esto es que nos eduquemos para poder tener una convivencia más armónica con el medio…"	Discurso docente
"…la empresa que te digo nos va a certificar… y lo mismo con la dependencia de gobierno…que va a dar el visto bueno, ¿no?...la empresa nos asesora para que la dependencia de gobierno de la certificación…"	Reconocimiento gubernamental
E13: "…ese proyecto inició cuando yo tenía… ¿qué te diré? … 7 años…ese proyecto es un proyecto de vida que tengo desde hace mucho tiempo…"	Plan de vida
"…y concursamos en una feria PyME organizada por la facultad de economía y negocios de la universidad junto con la revista entrepreneur…"	Actividades y proyectos escolares
"…tuve también un diplomado en desarrollo sustentable…me becaron al 100% en la universidad…"	Reconocimiento social Formación empresarial

Los activadores, que se muestran en la tabla 11, realmente pueden ser considerados como una muestra propia de ciertos ámbitos. Sin lugar a dudas que cada persona encuentra e interpreta sus activadores personales. Los ámbitos identificados, se relacionan con lo personal, el hogar, lo escolar, lo gubernamental, lo empresarial y los referentes sociales. En cada uno de estos espacios podemos localizar desde los principios sustentados en las preferencias religiosas y los reconocimientos de diferente tipo, hasta un plan de vida.

D. Interpretación de las actividades comunitarias. Manera en la que los entrevistados interpretan su participación en los proyectos comunitarios.

Estas interpretaciones, se encuentras frecuentemente ligadas con las aspiraciones personales de los entrevistados y con los discursos que se han apropiado en su convivencia con otros ciudadanos. Las interpretaciones, también pueden ser vistas como estrategias para promover la ciudadanía, muchas de ellas pueden ser consideradas como activadores.

Tabla 12
Comentarios de los entrevistados relacionados con la interpretación de las actividades comunitarias y las propiedades correspondientes

Entrevistados y comentarios	Propiedades de la categoría
E1: "…cuando no sabes, te da igual… pero cuando la información te llega…ya te sientes parte de la sociedad…con saber ya estás contribuyendo…"	Información
"…cumplo con lo que cada persona debe cumplir… no tiro basura… cuido el agua…hago lo que se debe de hacer…"	Responsabilidad personal
"…te das cuenta de la realidad en la que estás viviendo y como ciudadano tienes que estar involucrado, entonces, te sientes dentro de…"	Pertenencia
E2: "…siento que si yo pongo ese ejemplo, los demás van a salir…"	Modelaje
E3: "...entonces nos dimos cuenta que las personas de la tercera edad…casi no son tomados en cuenta…"	Inclusión
"…porque es así reunión de amigos… sí, tampoco lo hacemos…o sea si lo hacemos por ayudar, pero es más como para vernos…"	Socialización
E4: "... más que luego enseñar, aprendes de la comunidad…y otra cosa, la amistad que creas con la comunidad, digamos con las personas…"	Aprendizaje y Amistad
E5: "…si te quedas en el pobrecitos ya no haces nada…hay que buscarle…"	Asumir el protagonismo

Tabla 12 *(continuación)*

Entrevistados y comentarios	Propiedades de la categoría
"…hay gente que merece todo lo que yo tengo y pueden hacerlo todo… y muchas veces no pueden por falta de ayuda…"	Solidaridad
"…si ayudas a una comunidad, a la larga se va a desarrollar, y ¿quién sabe?, alguien de esa comunidad va a acabar en tu empresa…"	Retribución
E6: "…nunca me gustó ese proyecto…era como una plaza y pues era como el día de los viejitos, pero nunca me gustó…"	Disfrute de las actividades
E7: "...el respeto a la naturaleza… es algo muy importante…es educación al respeto de las cosas…"	Respeto
E8: "…México, para que pueda crecer, tenemos que cambiar todos nosotros... cambiar la ideología que tiene el mexicano… "	Cambio personal e ideológico
E9: "… ¿qué necesitamos para empezar eso? …esas tecnologías existen…es la cultura y aplicarlas a la vida; traerlas al país, que se estén aplicando…"	Cultura
E10: "…lo que queremos es motivarlos a que tomen el tema que les interese…y metete de lleno…no podemos ser tan apáticos y estarnos quejando …"	Motivación
"…que pudiéramos lograr que todas las escuelas del Estado… fueran sustentables… y ya hay algo por ahí que se está haciendo …"	Sistema educativo
"…cuando tú haces conciencia en la gente...la plática que nosotros damos tiene mucho que ver con eso, con hacer conciencia…"	Concientización de la gente
E11: "…un trabajo en donde yo pueda de verdad estar haciendo un beneficio...o en la parte de responsabilidad social de una empresa …"	Responsabilidad social
"…crecí en una burbuja…me daba cuenta de lo que pasaba a mi alrededor, pero nunca lo entendí… nadie se acercó a tratar de explicármelo …"	Concientización personal
"…yo creo que es importante…que un alumno antes de graduarse tenga dos experiencias…un acercamiento con la realidad y una experiencia laboral …"	Vivencias directas
E12: "… convertirlo en un estilo de vida…lo deben llevar…a su casa, a su vida…"	Estilos de vida
"…tenemos que ser partícipes …como que a veces pensamos que es nomás cosa de los chavos …nos falta todavía involucrar mucho más a los maestros…"	Protagonismo docente
E13: "…la que se compromete, pues la que hace un espacio de su tiempo…permite que su cuerpo trabaje… están disponibles cuando se necesita ¿no …"	Compromiso

Las participaciones en las actividades o proyectos comunitarios y las interpretaciones que los entrevistados hacen de estos, presentadas en la tabla 12, tienen que ver principalmente con atributos personales, grupales, escolares, institucionales o culturales que se tienen o que se deberían de tener. Estos atributos se plantean como una exigencia personal o como una recomendación hacia los demás. Así por ejemplo, se aborda la relevancia de la responsabilidad personal y del modelaje, del respeto y del protagonismo; la motivación y el cambio educativo, entre otros factores, se subrayan como elementos estratégicos para promover una ciudadanía más participativa.

Teorización

El proceso de teorización, de acuerdo con (Strauss y Corbin, 2002), implica "no solo concebir e intuir conceptos, sino también formularlos en un esquema lógico, sistemático y explicativo" (p.24). Es un proceso en el que se alternan una secuencia de operaciones cognitivas sustentadas en la inducción y en la deducción para establecer relaciones entre los datos obtenidos y entre los conceptos generados a partir de estos.

Implica, la teorización, un desarrollo sistemático de interconexiones generadas mediante el análisis comparativo constante de los hallazgos que se han de constituir en un marco que ofrece explicaciones de los fenómenos (Strauss y Corbin, 2002).

La generación de la teoría requiere que la recolección de datos, su codificación y su análisis se realicen simultáneamente, en todo los posible, entrecruzándose desde el principio hasta el final de la investigación (Glaser y Strauss, 2009).

En realidad, la idea de entrecruzamiento, que significa enlazar, es propia de las interpretaciones o representaciones que realiza el ser humano sobre los diferentes fenómenos sociales y naturales que lo rodean, en el caso del fenómeno de la ciudadanía, no es diferente. Es decir, como parte de la construcción de la teoría, se ha procedido mediante la conexión de los diferentes conceptos, atributos y ejemplificaciones correspondientes.

El tiempo del ciudadano

El ciudadano, o quien ejerce la ciudadanía, es una persona enlazada, vinculada; no únicamente con otras personas, sino con algo esencial inherente a su vida, incluso antes de nacer, presente desde siempre: el tiempo.

El ser humano vive en el mundo, es en el mundo, a través de su temporalidad. Mediante esta temporalidad o historicidad se inserta en el tiempo estableciendo una relación de influencia mutua que determina su existencia concreta. En otras palabras, el tiempo le da sentido a la vida de las personas y éstas, por su parte, le dan sentido al tiempo mismo para vivir su proyecto de vida. Un proyecto personal en el que la presencia de los otros se vuelve significativa para la orientación conjunta de las relaciones y estructuras que se establecen en la coexistencia social de una comunidad (Merleau-Ponty, citado por Bello, 1979).

El tiempo se manifiesta de múltiples maneras, como un continuo, como periodos extensos o breves y como ciclos. En este ser en el tiempo, hay un tiempo general, de fondo, y hay un tiempo para todo. Hay un tiempo para conversar y un

tiempo para guardar silencio. Un tiempo para relacionarse y un tiempo personal. De la misma manera, hay un tiempo para ser ciudadano…un tiempo que no es de todos.

El tiempo del ciudadano, que no es el tiempo general de la persona, considerando que para todo hay un tiempo…es el tiempo en el que se realiza algún tipo de actividad comunitaria, es un tiempo para enlazarse, sobre todo si se reconoce que "El hombre no es más que un nudo de relaciones, las relaciones son lo único que cuentan para el hombre"… (Merleau-Ponty, citado por Bello, 1979, p. 185).

En este sentido, el tiempo se convierte en un escenario y en un recurso. Un escenario en el que se ha de construir la matriz social y que frecuentemente se expresa independiente, con intereses, diseños y contribuciones de otros; como si fuera un mundo aparte, pero que impacta profundamente la vida cotidiana de todos. Pero que, por otra parte, también es una expresión personal, con diseños y contribuciones de cada individuo para y con los otros. Es también el tiempo, como se mencionó previamente, un recurso que ha de ser administrado con la posibilidad de una existencia respaldada en el diálogo.

Los escenarios temporales para el diseño de la matriz social o para el ejercicio de la ciudadanía, se expresan, como una continuación de los ciclos naturales, en ciclos sociales. El ser humano establece ciclos sociales, de diferentes magnitudes, para realizar sus actividades vinculadas con la comunidad. Estos ciclos sociales definen los tiempos para votar y elegir gobernantes, el periodo para cursar una materia que desarrolla proyectos comunitarios, el tiempo para hacer donaciones o un tiempo para concluir un servicio social.

Hablando, específicamente de los estudiantes o de los entrevistados en general, estos entretejen los hilos de su tiempo personal para ser ciudadanos con los ciclos sociales más extensos. A continuación se muestran algunos casos.

El entrevistado número 1 ejemplifica claramente la relación entre los periodos escolares y el ejercicio de la ciudadanía:

> "…una vez en un proyecto en la clase de ética ciudadana, hicimos alguna….bueno cuando hicimos la selección de proyectos que ganó el de un compañero. Para ayudar a los…bueno a la gente adulta….a hacerles la vida más amena…"

El entrevistado número 2 nos habla de los ciclos anuales de donaciones:

> "…sí hace cosas…por ejemplo cada invierno la ropa de invierno que ya no usamos…pues ella es la que nos dice vengan y vamos a dejarla a tal…la dejamos no sé…en alguna institución de asistencia social…"

El entrevistado número 11 expresa de la siguiente manera la dificultad para iniciar o continuar con un programa de apoyo a las comunidades:

> "…sí lo he invitado…el problema es que mi amigo ya está graduado….él es piloto aviador, entonces le cuesta mucho trabajo, este…fechas que coincidan con nuestras construcciones…"

Es prácticamente como si se realizara un retiro temprano del ejercicio de la ciudadanía para dedicarse a la vida privada. Los ciclos sociales se asocian de manera estrecha con una incorporación a la ciudadanía de carácter directivo o tal vez aspiracional, ya que los tiempos y los ritmos son establecidos desde el exterior de la persona. En algunos casos, se dejan de lado las actividades ciudadanas para realizar actividades que retribuyan, en el más amplio sentido de la palabra, diversión, dinero, descanso, etc.

Por otra parte, considerando el tiempo como un recurso, también existe una administración personal. Es decir, una distribución del mismo para las actividades de la vida privada o de la vida ciudadana.

En este proceso de administración el tiempo puede ser objeto de donaciones:

> "…soy voluntario de tiempo completo….sí, sí, sí…hay semanas en que le llego a invertir doce horas diarias o trece o catorce…" (Entrevistado 11).

De reasignaciones:

> "…estábamos acostumbrados a otro tipo de vida…cuando empezamos mi proyecto y antes de mi proyecto…cuando empezó mi proyecto ya no salíamos el fin de semana… pero sí fue difícil sacrificar el tiempo para dedicárselo al proyecto…"

De carencia:

> "…ese año en el que formamos el comité…nos salimos de la asociación de padres para formar el comité…ya no íbamos a estar acá, porque no nos iba a alcanzar el tiempo…" (Entrevistada 10).

De pérdida:

> "…no trabajar…de involucrarnos con esta gente, porque de repente te quitan mucho el tiempo…en actividades que no…"

O de inversión en relaciones sociales:

> "…de grupo estudiantil…no…no…le dedico bastante tiempo a la escuela y todo… y no… para formar un grupo estudiantil necesitas tener el tiempo y la dedicación…"

Si el tiempo personal ha de convertirse en el tiempo del ciudadano, ha de tener que ajustarse al tiempo de los demás. Ha de ser un tiempo compartido, un tiempo para vincularse. Es indispensable, como lo establece Darhendorf (2006), que el ciudadano se sienta parte de una comunidad con la que pueda compartir aspiraciones y creencias

personales. Una persona aislada no es un ciudadano, por más derechos que tenga y por más decretos que se escriban al respecto.

Las personas aisladas, en el sentido comunitario, se exponen a no iniciar jamás un sistema de relaciones ciudadanas, a no involucrarse en ciclos de vida ciudadana o, si los inician, a interrumpirlos en cualquier momento para regresar a su vida privada. La iniciación individual de un ciclo, con una temporalidad y administración personal, frecuentemente es de naturaleza asincrónica, por lo cual fracturan la posibilidad de contribuir a un sistema de relaciones más elaborado. Sin embargo aquellos sistemas que van sumando vínculos entre sí, de manera gradual (Entrevistados 7, 10, 11 y 13) se van constituyendo en una comunidad propiamente dicha. Una comunidad en la que cada persona asigna un poco más de su tiempo general al tiempo de la ciudadanía. De tal manera que se construya una vida colectiva en una comunidad concreta, que se constituye en el espacio del deber y del sacrificio para aprender las virtudes ciudadanas (Ochman, 2006). El entrevistado 10 comentó lo siguiente en relación a lo anterior:

> "…qué te puedo decir…cada día a lo mejor…dos o tres horas…diarias…mínimo… a veces más … porque me detengo… porque tengo cosas que hacer…por ejemplo vamos a dar una plática y ahí nos echamos tres horas…" (Entrevistada 10).

La asignación del tiempo personal al tiempo ciudadano, se asocia con una incorporación social, vicaria, persuasiva y reflexiva. En la que se aprenden, de acuerdo con Crick (1998), habilidades, conocimientos y actitudes para trabajar con

otros y para los otros en la promoción del crecimiento de las comunidades. Existe, entonces, un proceso de aprendizaje y de concientización para vivir la ciudadanía. Para expresarlo de otra manera, se aprende a ser ciudadano, como una manera de estar en el mundo.

La construcción de una comunidad de ciudadanos depende en gran medida de la forma en la que se invitan las personas entre sí a ejercer la ciudadanía, es decir, del proceso de incorporación. Un proceso, que para ser exitoso, requiere regularmente de referentes activos que funjan como modelos (Crick, 1998; Finnemeyer, 2004; Huerta, 2009; Mejía y Perafán, 2006).

El proceso de incorporación, los activadores y la interpretación

La incorporación puede entenderse, de acuerdo al diccionario de la Real Academia Española (2001), como el acto de agregarse a otras personas para formar un cuerpo, o el acto de unir algo a otra cosa para que haga un todo con ella. Es pertinente resaltar la manera en que los últimos términos que se utilizan en estas definiciones se relacionan, en un contexto social, con la integración de una comunidad: formar un cuerpo y hacer un todo.

La pertenencia a una comunidad, el vincularse con ella, en su sentido profundo, constituye la conclusión de un proceso de incorporación, es decir, de una serie de acciones orientadas a agregar o a unir personas, en este caso, a un grupo de ciudadanos.

Los procesos encontrados para incorporar nuevos miembros a una comunidad de ciudadanos son muy diversos y se encuentran estrechamente relacionados con las

otras dos categorías identificadas en este estudio: los activadores de la ciudadanía y la interpretación de las actividades comunitarias. La interpretación, en particular, es una especie de prerrequisito para poder asumirse cotidianamente como un ciudadano con propósito (Etchegoyen, 2006).

Sin pretender establecer procesos formales o dogmaticos para la incorporación de las personas a una comunidad ciudadana, ya que esta ruta es realmente personalizada, es posible establecer algunas relaciones interesantes, sobre todo en aquellos entrevistados que fueron categorizados en una etapa intermedia, entrevistados 2, 4, 5, 6, 8, 9; o en una etapa de consolidación, entrevistados 7, 10,12 y 13.

En cuanto al proceso de incorporación, son notorias las propiedades sociales (amigos), vicaria (observación), persuasiva (discurso) y reflexiva (concientización) para iniciar y mantener de manera general un sistema de relaciones dinámico y funcional. Veamos algunos casos:

Por ejemplo, el entrevistado 7, tiene una familia protagonista (activador de la ciudadanía), que le permitió tener una incorporación a través de la observación cotidiana del desempeño de sus papás (incorporación vicaria y persuasiva).

> "…desde chicos se ha manejado eso de todos los proyectos sociales, comunitarios y demás…y desde chicos lo hemos visto…digo, ya es como tradición familiar…si…o sea ya es natural para nosotros…"

Es una persona que acepta un rol protagónico y está en proceso de asumir el discurso ciudadano; interpreta su desempeño (interpretación de las actividades

ciudadanas) como una cuestión de respeto. Este entrevistado ejemplifica a la perfección lo que Huerta ha denominado la gran oportunidad de lo personal (Huerta, 2009).

La entrevistada 10, declaró que nunca recibió influencia alguna de su familia, sin embargo llegó un momento en que se concientizó (incorporación reflexiva), sobre la importancia de trascender como persona y hacer uso de sus talentos:

> "…muchas nos juntábamos a veces a platicar y a hacer nada….soy mamá…pero no quiero dedicarme a perder el tiempo…yo siempre he estado ocupada…pero podríamos ser mucho más productivas…que no sea desperdiciado tu talento…"

Este proceso reflexivo fue respaldado en gran medida por un maestro (activador de la ciudadanía) que la invitó a realizar un proyecto de mayor envergadura:

> "…el maestro…nos dijo sálganse de aquí…hagan algo afuera…ustedes pueden hacer más cosas afuera…hagan su asociación afuera, ustedes van a impactar…"

Posteriormente esta entrevistada se organizó con sus amigas para integrar una organización social muy activa en su comunidad y considera (interpretación de sus actividades ciudadanas) que su función principal es la motivación:

> "…más bien lo que queremos es motivarlos a que tomen el tema que les interese…el que sea… y metete de lleno porque no podemos ser tan apáticos y estarnos quejando…"

Estos niveles de conciencia, de autogestión y de organización son considerados por Oraisón y Pérez (2006), como parte de su modelo de ciudadanía emancipada. Un modelo que se extiende hasta la posibilidad de contribuir a la vida pública de la comunidad a través de la participación en la compleja diversidad que hoy se reconoce en nuestra sociedad (Caruso, 2007).

En el caso del entrevistado 11, después de un periodo importante de resistencia, uno de sus amigos (incorporación social) logró persuadirlo para que se incorporara a un proyecto de desarrollo ciudadano en el que tuvo experiencias directas (activador de la ciudadanía), con otros ciudadanos:

> "…creo que a partir de una experiencia, con la que sea, es cuando puedes de verdad tener un compromiso y preocuparte, involucrarte…"

Interpreta su actividad comunitaria como una cuestión de responsabilidad social para disminuir la desigualdad (interpretación de las actividades comunitarias).

El contacto de este entrevistado con sus amigos, o con los iguales, permite lo que Girox (2003) denomina vínculos horizontales de ciudadano a ciudadano. Vínculos que permiten generar confianza y compromisos recíprocos para colaborar de manera multilateral en la gestión de los proyectos (Grossetti, 2009; Saenz, 2003).

Aunque en la incorporación pueden identificarse algunas propiedades que la favorecen, es evidente que el involucrarse de verdad en una comunidad ciudadana depende en gran medida de la situación que funcione como activador para cada persona. Este activador permitirá eventualmente que las personas asuman el discurso, que asuman el protagonismo, y que ejerciten su ciudadanía como parte de un plan de vida en una comunidad, que es ante todo un ejercicio voluntario (Oraisón y Pérez, 2006).

En cuanto a la interpretación de las actividades ciudadanas, por parte de los entrevistados, es importante señalar que existe un proceso de madurez cronológica y mental en cuanto a la posibilidad de profundizar en sus conceptualizaciones y en sus intereses. Es decir, la ciudadanía implica un proceso de madurez como persona.

Ejemplificando:

La entrevistada 1 (17 años) declara que con estar informado ya está contribuyendo:

> "…cuando no sabes, te da igual… no estás pensando en nada, pero cuando la información te llega…ya te sientes parte de la sociedad…con saber ya estás contribuyendo…"

La entrevistada 5 (17 años), resalta la importancia de la retribución a largo plazo:

> "…si ayudas a una comunidad, a la larga esa comunidad se va a desarrollar, y ¿quién sabe?, en diez años, alguien de esa comunidad va a desarrollarse y va a acabar en tu empresa…"

El entrevistado número 8 (20 años), menciona el cambio personal y social:

> "…México para que pueda crecer, tenemos que cambiar todos nosotros... cambiar la ideología que tiene el mexicano… "

El entrevistado número 11 (21 años) habla de desigualdad:

> "…creo que el problema de México…el más grave… es la gran desigualdad que tenemos… el cincuenta por ciento de la población vive en pobreza patrimonial…"

El asunto de la madurez, desde luego no es nada nuevo, pero enfocado a la madurez social, es importante pensar en las experiencias que podrían llevar a ella y en los valores que le corresponden, de tal manera que pudiera vislumbrar el desarrollo de un capital social sustentado en la cultura de la revolución creativa (Oraisón y Pérez, 2006; Sartori, 2007).

La iniciación, el desarrollo y consolidación de una comunidad de ciudadanos requiere de la inversión sistemática de tiempo en ciclos extensos, no fragmentados, en los que se puedan realizar incorporaciones sustentadas en la convivencia social, en la persuasión y en el aprendizaje familiar y escolar. Así mismo, se requiere de un

amplio espectro de activadores auténticos que se incorporen en los sistemas de relaciones de la matriz social.

Los principios de la ciudadanía activa

Como punto de partida y a lo largo de todo el proyecto, se abordó y se describió ampliamente la relevancia de la formación para la ciudadanía, los principios de la ciudadanía activa y los sistemas de relaciones desarrollados en este contexto. De acuerdo a los diferentes autores consultados, los principios hacen referencia a la participación pública sustentada en la expresión y planteamiento de ideas, a la responsabilidad personal en la expresión de posturas y acciones, a la organización colectiva, a la intervención y acción social, y a la interpretación y explicación de las circunstancias sociales que se viven en una comunidad (Folgueiras,2003; Hoar,2001; Savater,2000; Schugurensky y Myers, 2003; Westheimer y Kahne, 2004).

Posteriormente, durante la revisión de los programas para la enseñanza de la ciudadanía, se observó que estos principios se incorporaban, de una u otra manera, en las actividades escolares orientadas a promover la ciudadanía. Es así como se hace referencia a una gran cantidad de planteamientos que pueden ser agrupados de acuerdo a su relación con los principios ya mencionados.

Un primer grupo de actividades abordan la expresión del individuo, la comunicación de las ideas, la participación y responsabilidad democrática, la convivencia para la paz, la pluralidad, la identidad y valoración de las diferencias, la conciencia, los derechos humanos individuales, la necesidad de reconocerse como actores en la construcción del país y el lazo emocional que debe existir entre el

ciudadano y su comunidad (Finnemeyer, 2004; Keer, Ireland, Lopes, Craig y Cleaver, 2004; Levesque, 2003; Mejía y Perafán, 2006; Reyes Lizama, 2005).

Un segundo grupo hace referencia a las responsabilidades ciudadanas, la participación, la construcción del bienestar personal, los derechos humanos individuales, , la necesidad de reconocerse como actores en la construcción del país, las habilidades para trabajar con otros, el sentido de pertenencia a la comunidad, los derechos humanos colectivos y la convivencia democrática (Crick, 1998; Dibos, Frisancho y Rojo, 2004; Keer, Ireland, Lopes, Craig y Cleaver, 2004; Levesque, 2003; Mejía y Perafán, 2006; Reimers,2007).

Un tercer grupo resalta las actividades relacionadas con la formación de comunidades para la práctica de la ciudadanía, la construcción del bienestar colectivo, la perspectiva intercultural incluyente, las habilidades para trabajar con otros, la negociación de acuerdos en el trabajo con los demás, la comprensión de los mecanismos para el desarrollo de trabajos conjuntos, la capacidad autogestiva y organizativa y, la organización de foros y reuniones para la toma de decisiones (Crick, 1998; Dibos, Frisancho y Rojo, 2004: Finnemeyer, 2004; Oraisón y Pérez, 2006).

Un cuarto grupo menciona la generación de oportunidades para la intervención comunitaria, el acoplamiento de los esfuerzos colectivos basados en la comunidad y el desarrollo comunitario, la generación de oportunidades para que la comunidad participe en la escuela y la posibilidad de formar parte de la comunidad (Keer, Ireland, Lopes, Craig y Cleaver 2004; Westheimer y Kahne, 2004).

Finalmente, un quinto grupo de actividades se orienta a promover la búsqueda del conocimiento y la comprensión para convertirse en un ciudadano informado, el desarrollo de habilidades para cuestionar y aproximarse a la comprensión de las diferentes situaciones sociales, la reflexión ciudadana, la toma de conciencia sobre el

entorno, la sociedad y el país y la búsqueda de la justicia (Crick, 1998: Dibos, Frisancho y Rojo, 2004; Reimers, 2007).

La exploración conceptual de la ciudadanía activa, sus principios, sus nexos con los sistemas de relaciones ciudadanas y el vínculo con la enseñanza en las instituciones educativas se vieron expresadas en el planteamiento de las dos primeras preguntas de investigación

¿Cómo se ejercen los principios de la ciudadanía activa en el sistema de relaciones ciudadanas de los alumnos de preparatoria del cuarto semestre?

¿Las experiencias ciudadanas proporcionadas por una institución educativa se constituyen en un contexto que promueva el desarrollo de un sistema de relaciones ciudadanas en sus alumnos?

Con el propósito de responder a la primera pregunta y de acuerdo a los niveles de desempeño correspondientes a las etapas de desarrollo de un sistema de relaciones ciudadanas, podemos observar en la tabla 13, para el primer principio de la ciudadanía activa, que los entrevistados categorizados en un nivel básico e intermedio de desempeño, prácticamente no participan en los procesos públicos en los que se tomen decisiones; es decir, no tienen intervenciones grupales en las que se aporten ideas que contribuyan en la definición de las actividades que se ejecutarán posteriormente. Esta

es una actividad propia y exclusiva de las personas ubicadas en un nivel superior de desempeño.

Con respecto al segundo y quinto principios, es interesante resaltar el ejercicio generalizado de los entrevistados, sobre todo si consideramos que se relacionan con la declaración verbal de posturas que se asumen como propias o con la comprensión del sentido de las actividades en las que se participan.

En el caso del tercer principio, la organización colectiva, mantiene una relación directa con el primer principio. Los entrevistados con un nivel de desempeño básico tampoco son partícipes en los proceso de organización colectiva. Las personas ubicadas en los otros dos niveles, van teniendo una ejecución cada vez más importante dependiendo de su experiencia. En el nivel intermedio, los entrevistados se encuentran en proceso de aprendizaje. En el nivel superior, aunque los entrevistados no dejan de aprender, son propiamente líderes en la organización colectiva. Todos ellos participan en una ONG y la asignación de su tiempo a las actividades de servicio comunitario no se encuentra supeditada a proyectos o contextos escolarizados.

Para el cuarto principio, la mayoría de los entrevistados lo ejercen aunque, desde luego, con diferentes niveles de protagonismo, en condiciones y circunstancias particulares (véanse los cuadrantes tres y cuatro en los esquemas de los entrevistados del apéndice D). Evidentemente, los principios se van desarrollando y ejerciendo como parte de un proceso.

En relación a la utilización de categorías para los niveles de desempeño, es conveniente no perder de vista que este recurso se utiliza con propósitos de organización, ya que, por otra parte, es valioso concebir el ejercicio de la ciudadanía como un *continuum;* es decir, en realidad, quienes ejercen la ciudadanía se mueven

sobre una dimensión que va desde un mínimo hasta un máximo, intersecándose con otros atributos que conducen a una expresión estrecha o amplia del ejercicio ciudadano (Naval, 2000). En otras palabras, no existen límites tajantes entre las categorías, más bien, estos pueden ser considerados como fronteras difuminadas, compartidas por personas que no comparten necesariamente todos los atributos.

Tabla 13
Ejercicio de los principios de la ciudadanía activa en los entrevistados

Principios de la ciudadanía activa	Número de entrevistado y ejercicio de los principios de la ciudadanía activa												
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13
Participación pública, en la que se gestione la toma de decisiones grupales	X	X	X	X	X	X	✓	X	X	✓	✓	X	✓
Responsabilidad personal, en relación a la expresión de posturas y ejecución de acciones	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Organización colectiva, vinculada con la definición de proyectos	X	X	X	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Intervención y acción social, dirigida hacia las comunidades de pertenencia	X	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓
Interpretación y explicación de las circunstancias sociales.	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Niveles de desempeño: Básico(B) Intermedio (I) Superior (S)	B	I	B	I	I	I	S	I	I	S	S	B	S

El factor personal en los principios de la ciudadanía activa

Los principios de la ciudadanía activa, en términos generales hacen alusión a las relaciones que se establecen en grupos o comunidades: participación pública, organización colectiva, acción social, responsabilidad personal hacia la comunidad e interpretación de las circunstancias sociales. Estas relaciones, enmarcadas en un contexto social de aprendizaje, de construcción de la identidad y de la interpretación de la realidad, se encuentran vinculadas estrechamente con la postura comunitarista expuesta con anterioridad (Naval, 2000; Ochman, 2006; Thiebaut, 1998).

No obstante, lo relevante del factor colectivo, en el ejercicio, en la ejecución de la vida ciudadana, también existe otro factor esencial en el recorrido que se hace de un extremo al otro del *continuum* mencionado por Naval (2000). Un recorrido en el que se presenta el momento de la conversión, de la transformación, de ser un ciudadano mínimo a ser un ciudadano máximo, un ciudadano activo. Este factor, es el factor personal, que contiene momentos y procesos íntimos e individuales, también relacionados con la toma de decisiones.

Más decantado hacia una postura liberal (Naval, 2000; Ochman, 2006), en este factor se pueden identificar, basándose en los datos obtenidos durante entrevistas, seis principios relacionados con el proceso de convertirse en ciudadano activo:

1) El principio de afiliación. Las personas entrevistadas, excluyendo al número 1, decidieron incorporarse o asociarse con otras personas y organizarse para realizar actividades de servicio a la comunidad. Aunque el proceso de asociación difiere entre los entrevistados, esta agrupación se sustentó en alguna o varias

características compartidas. Hay personas que no deciden incorporarse a ningún tipo de grupo delimitado, con propósitos específicos, deciden mantenerse en el anonimato de la colectividad o en ocasiones, realizar actividades de carácter individual relacionadas con el respeto de sus derechos ciudadanos. A continuación se ejemplifican las circunstancias de asociación para algunos de los entrevistados.

El entrevistado número 10 declaró, en cuanto a la fundación de su ONG, lo siguiente:

> "…de hecho, junto con tres amigas, la fundamos, nosotros la creamos…surgió primero porque…bueno primero estas amigas y yo tomamos un curso de huertos biointensivos, de huertos orgánicos… entonces pos ahí empezó el asunto…luego trabajando en la asociación de padres de familia en la escuela de mis hijos…que siempre he estado involucrada en eso….me parece una parte bien importante, hay que estar siempre participando en ello. Traíamos conferencias, organizábamos ferias del libro, etc. Varias amigas iban y venían y así…en esas actividades…"

El entrevistado número 11comentó lo siguiente sobre su proceso de incorporación a una institución de carácter social:

> "…mi amigo y yo nos conocemos desde la escuela. En la carrera yo entré y lo conocí por otra persona…y nos hicimos amigos. Desde ahí

nos conocemos…y ambos llegamos juntos a un techo para mi país…nuestra primer construcción fue en marzo de 2009 y los dos nos quedamos…"

El entrevistado número 4 describe las relaciones previas establecidas con los integrantes, antes de la formación de su grupo de servicio comunitario:

"…no, bueno, mi compañero ya es coordinador, pero me llevo muy bien con él. Los otros dos, pues son mis amigos desde primaria. El otro, también es amigo de la primaria…como que lo jalamos…nos jalamos y pues ya nos metimos…"

2) El principio de activación. Una vez que se pertenece a un grupo, es indispensable que se presente un acontecimiento, breve o prolongado, que lleve a la persona a concientizar la posibilidad de generar cambios personales o grupales en su entorno social. Si todavía no existe la pertenencia a un grupo, este fenómeno de la activación puede ser el punto de partida para la incorporación. He aquí algunos ejemplos de este principio de activación:

Entrevistado número 7:

"…desde chicos se ha manejado eso de todos los proyectos sociales, comunitarios y demás…y desde chicos lo hemos visto…digo, ya

es como tradición familiar…si…o sea ya es natural para nosotros. Ya es así como de que…vamos a la fuerza… ha pues vamos…”

Entrevistado número 9:

“…nunca se me olvida en el periódico como vi una gráfica…creo que fue en el 2006…de la cantidad de basura que se… estaba Holanda, España y México…en Holanda aproximadamente el 70% de su basura la recicla, el 20 % se utiliza para nuevas energías, por ejemplo metano, utilizarla para hacer casas, para veinte mil cosas y el 10% son desechos. En México estamos cerca a totalmente lo contrario; el ochenta y tantos por ciento eran desechos y el 12 era reciclable más o menos… me acuerdo mucho de esa gráfica y no se me va a olvidar porque era totalmente inversa…”

Entrevistada número 10:

“…muchas nos juntábamos a veces a platicar y a hacer nada….soy mamá pero no quiero dedicarme a perder el tiempo…yo siempre he estado ocupada…pero podríamos ser mucho más productivas…que no sea desperdiciado tu talento…”

3) El principio de conversión. Se toma la decisión de tener una postura diferente frente a las circunstancias sociales que rodean a la persona. La conversión, para algunos, podría identificarse en un momento específico, para otros, es un proceso más extenso. Lo relevante en este aspecto, es que se toma la decisión de pensar y actuar de una manera distinta. Puede considerarse como un punto de partida, como un cambio de rumbo que busca reorganizar los patrones de pensamiento y de conducta. A continuación se ejemplifica este principio:

Entrevistado número 8:

> "…entonces desde ahí siempre mamá intentó así como decirme pero México tiene cosas padres... y no sé, quizás la idea de comparar cesó…pero no la idea de querer mejorar; no imitar sino mejorar y alcanzar quizás parámetros que tiene esos países primermundistas, desarrollados, ¿no?... Entonces eso es básicamente lo que a mí me impulsa a trabajar con la comunidad… porque vivimos desgraciadamente en una comunidad que vive en un círculo vicioso muy fuerte… pero si tenemos el poder quizás de cambiar la situación de vida de otras personas, compartiendo esas cosas que a nosotros nos enseñan, pues siento que es algo muy importante…"

Entrevistado número 11:

"…mi amigo y yo éramos los clásicos chavos parranderos y… que nos la

pasábamos viendo películas…nunca…realmente nunca nos preocupamos por lo que pasaba alrededor…”

“…sí…fue con mis amigos… que…los tres éramos muy amigos…y los tres dijimos órale vamos…y los tres nos quedamos…uno de ellos ya está coordinando la parte de construcción y el otro en habilitación social, que es la segunda etapa del proyecto…”

4) Principio de apropiación del discurso. Normalmente, antes de la presencia de este principio, la información y la motivación proceden del exterior, es decir, las ideas o los planteamientos sobre como deberían ser las circunstancias sociales que rodean a las personas, provienen de los periódicos, de los profesores, de los padres de familia, de los líderes de opinión, etc. Sin embargo, la apropiación del discurso, es decir, la convicción de que esos planteamientos que vienen del exterior son correctos y que ahora también pertenecen a la persona y provienen del interior de la misma, se convierten en un valioso recurso de motivación interna para mantener la postura y en un impulso suficiente hacia la acción personal y colectiva.

Entrevistado número 8:

“…mi mejor aportación sería compartir la visión de que lo que he aprendido aquí en México, no es lo que nos dicen, ni lo que nos cuentan…sino que México para que pueda crecer, tenemos que cambiar todos nosotros... ¿no? los ciudadanos…de hecho los ciudadanos que

tenemos esa concepción de…pues México va a estar súper mal y todos son corruptos y así….mi….no sé eso sería como lo principal, cambiar la ideología que tiene el mexicano…"

Entrevistado número 7:

"…pues mejorar…mejorar a la comunidad, o sea…así como en general, pues eso…"

"…la educación, el respeto a la naturaleza, que es algo, pues, muy importante…básicamente es educación al respeto de las cosas…"

5) El principio de confirmación. Como parte de un grupo, los integrantes necesitan del reconocimiento de los otros, de sus iguales: ese reconocimiento los confirma como parte del grupo y les brinda pertenencia y sentido a sus acciones. En otras palabras, los entrevistados no únicamente se orientan, en el servicio comunitario, hacia los demás, sino hacia el reconocimiento personal de sus compañeros como parte de una necesidad psicológica y social. Formar grupo o comunidad se convierte en un proceso esencial.

Entrevistado número 11:

"…sí…mira, tenemos cinco oficinas…tenemos la central en el D.F, aquí en Toluca…Querétaro, Monterrey y en León Guanajuato…y

estamos en contacto con todas las ciudades…uno de mis grandes amigos, lo considero yo, es el que coordina en Monterrey…y tenemos juntas…de repente yo tengo junta con él…por la computadora, con el Skype…. en el D.F. con los directores…siempre estamos en contacto, procuramos, por lo menos, dos veces al año… que las cinco ciudades nos juntemos durante un fin de semana, para platicar…para mantener siempre la misma línea… que todos vayamos hacia un mismo lugar…"

Entrevistado número 13:

"…luego también conocí a mi amigo -de la fundación- …por vía de mi otra amiga…sí, me invita siempre a los eventos… cuando yo necesito algo, yo le hablo, cuando él necesita algo él me habla…a veces nada más nos vamos a visitar de vez en cuando…y básicamente él me invita a su programa…cuando puedo asistir…tiene un programa en radio…"

"…entonces…tiene un significado….él, que trabaja en la secretaría de desarrollo social de. Palacio de Gobierno del Estado me dijo.... yo te pido que no desertes…¿no?...para mí, eso me inspira…cuando a veces yo quiero tirar la toalla…me inspira… cuando ves que a veces lo que tú haces no tiene un impacto… a veces en tu misma casa…"

6) El principio de ejecución. Una vez que la persona han vivido las experiencias de los cinco principios anteriores, se encontrarán en las mejores condiciones para actuar con su grupo de pertenencia en la comunidad, es decir, para respaldar o para promover los proyectos en los que ha decidido vincularse.

Entrevistado número 2:

"…el psicólogo me empezó así como a…. invitar a eventos que hacían, a ayudar a los niños…como que te empiezas a encariñar con las personas…fui como un año y medio…"

Entrevistado número 10:

"…el año pasado dimos como 55 pláticas…el año pasado…a fraccionamientos, a parroquias, escuelas…a clubes…en el club deportivo, por ejemplo…entramos ahí…tenemos nuestro letrero siempre…todos los meses…. Vamos por parejas… al principio íbamos como muéganos…como diez…estábamos aprendiendo…nos donaron un cañón…"

"…se formó un centro de medicina en…creo que es en San Felipe…juntó con una doctora, que está muy involucrada con toda su comunidad…abrieron este centro juntos…ADIS, se llama la fundación de ella, junto con la fundación de mi papá…cuando se inauguró…íbamos

cada ratito…desde las reuniones, si también mi papá me involucra mucho…”

Aunque estos principios se plantean de una manera secuencial, definitivamente, no existe una secuencia única. El proceso de convertirse en ciudadano activo se sustenta en la interpretación que cada persona hace de sus vivencias y en la manera en que esta se mueve entre lo público y lo privado. Lo que sí es posible afirmar, es que cuando una persona se ubicada en un nivel superior de desempeño de la ciudadanía y por lo tanto en una etapa de consolidación su compromiso es libre, completo y permanente.

Las experiencias ciudadanas propuestas por una institución educativa y el desarrollo de las relaciones ciudadanas

En relación a la segunda pregunta de investigación, sobre el impacto que tienen las actividades escolares en la promoción del desarrollo de los sistemas de relaciones ciudadanas en los alumnos, es conveniente resaltar algunos aspectos.

1) Todos los entrevistados manifestaron la existencia de alguna actividad relacionada con las instituciones educativas, considerando desde la primaria hasta profesional (véase la tabla 6). Estas actividades tenían el propósito de informar, concientizar y reflexionar sobre diferentes problemáticas sociales, así como la de

poner en contacto a los alumnos con diferentes grupos sociales, instituciones y representantes de la comunidad.

2) Todos aquellos entrevistados ubicados en una etapa de consolidación en cuanto a su sistema de relaciones ciudadanas (E7, E10, E11, E13) expresaron tener contactos permanentes con personas fuera del ámbito escolar. Este contacto trascendía los periodos o actividades escolares.

3) Todos los entrevistados ubicados en una etapa intermedia (E2, E4, E5, E6, E8, E9), también expresaron tener contactos con grupos fuera del ámbito escolar, aunque estas relaciones se encontraban ligadas a la familia y delimitadas por la programación de actividades escolares.

4) Los entrevistados ubicados en la etapa inicial del desarrollo en sus relaciones ciudadanas (E1, E3, E12), comparten como una característica importante la aplicación primordial del primero y quinto principios de la ciudadanía. Es decir, su aplicación es esencialmente más teórica que práctica. Se responsabilizan de sus posturas e interpretan la realidad, pero no se han incorporado a grupos externos al ámbito escolar.

En otras palabras, las instituciones educativas, promueven de manera importante el desarrollo de relaciones ciudadanas. Sin embargo, no existe un seguimiento para asegurarse de que estas se mantengas o continúen extendiéndose. El contacto con los conferencistas o con los representantes de la comunidad es

esporádico y circunscrito a los periodos escolares. En este sentido es indispensable rescatar el valor de las relaciones establecidas por los entrevistados con instituciones externas al ámbito escolar y la relevancia que estas tienen para transformar a un ciudadano mínimo en un ciudadano activo. En otras palabras, no se es ciudadano sino en la ciudad. La escuela debe concebirse como una institución social, ubicada en la ciudad, que está en la ciudad y no al margen de ella, de tal manera que sus puedan satisfacerse sus necesidades. (Cox, Jaramillo y Reimers, 2005; Renes, Lorenzo y Chahin, 2007). La escuela en la actualidad se centra en la recreación de lo ciudadano, crea condiciones…ayuda a formar habilidades esenciales de socialización….pero a final de cuentas no es en la escuela en donde se confirma a los ciudadanos, ya que esta corre el riesgo de restringir las habilidades ciudadanas al ambiente académico. La comunidad natural de cada persona, no es la escuela en sí misma; la escuela puede convertirse en un ambiente artificial, distante de la comunidad real y natural. La ciudadanía activa, de acuerdo a los datos obtenidos, no es un proceso que se encuentre en control de la educación formal, los ciudadanos activos son confirmados por los ciudadanos activos que viven en la comunidad. Estos, a través de la práctica, son los que pueden llevar a la conversión de los estudiantes. Para expresarlo en las palabras de Renes y sus colaboradores "…los actores no solamente serán ya los profesores, sino que otros agentes de la sociedad civil comienzan a tener un papel importante y se convierten en imprescindibles" Renes, Lorenzo y Chahin, 2007, p.103).

Capítulo 5. Conclusiones

En la convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial realizada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, en 2003, se definió el patrimonio cultural inmaterial como "los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas -junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes- que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural. Este patrimonio cultural inmaterial, que se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana" (UNESCO,2003, p.2).

Cuando se habla del patrimonio cultural inmaterial o patrimonio intangible, como prefiere nombrarlo Bojalil (2002), es inevitable la utilización de términos como "usos", "transmisión de generación en generación" "recreación constante" y "sentimientos de identidad". Todos ellos hacen referencia a procesos humanos no materiales que se dan en la vida cotidiana, procesos que constituyen la cultura propiamente dicha, la formación humana.

La ciudadanía activa, como un proceso de formación humana, difícilmente puede reconocerse, entre las personas investigadas, como un recurso de su patrimonio cultural, en el sentido de que no existe un uso histórico por parte de ellas o de los grupos a los que pertenecen. No obstante, aludiendo al significado original de cultura como cultivo o crianza, (Diccionario de la Real Academia Española, 2001), podemos hablar de la ciudadanía activa como una cultura posible. Como un patrimonio

ciudadano que ha de ser construido día a día y al cual se le ha de dar significado y sustento en las estructuras sociales.

Considerando lo anterior, se mencionan los hallazgos más relevantes identificados en la presente investigación

Principales hallazgos

1. La formación de relaciones ciudadanas es un proceso en el que intervienen una diversidad importante de elementos relacionados con lo personal, lo familiar, los amigos y conocidos, las agrupaciones, organismos e instituciones de la comunidad y la comunidad en sí misma.

2. No existe una coordinación entre los diferentes ámbitos identificados para definir un proyecto conjunto de formación ciudadana.

3. En el ámbito escolar no existe coordinación y continuidad entre los diferentes niveles educativos. Aunque las escuelas primarias, secundarias y preparatorias realizan actividades asociadas con la ciudadanía, los proyectos se desarrollan de manera independiente.

4. Los grupos que formaron los entrevistados para realizar proyectos comunitarios, se integraron principalmente por sus pares: amigos, compañeros de la escuela, familias conocidas entre sí, etc.

5. Las actividades ciudadanas originadas en los programas educativos se toman como actividades escolares, no como actividades ciudadanas propiamente dichas. Es decir, una vez concluido el ciclo escolar, también concluye el ejercicio de la ciudadanía.

6. Las relaciones ciudadanas pueden evolucionar a través de diferentes etapas: inicial, intermedia y de consolidación, dependiendo de los niveles de ejercicio de la ciudadanía.

7. Una persona puede desempeñar en sus relaciones ciudadanas la función de seguidor y evolucionar hasta una función de iniciador y promotor de proyectos.

8. Los niveles de influencia a los que está expuesto una persona y el tiempo en el que se mantiene la relación promueven la multiplicación de vínculos.

9. La consolidación de un sistema de relaciones ciudadanas implica el desarrollo de vínculos estrechos con la gente que ejerce la ciudadanía en niveles superiores.

10. La consolidación de un sistema de relaciones ciudadanas, se encuentra asociado con vínculos estrechos fuera de un ámbito escolar. Con la proximidad afectiva entre los miembros de un grupo.

11. Los vínculos más estrechos se presentan entre los mismos ciudadanos, en un contexto comunitario.

12. La consolidación de un sistema de relaciones se respalda en un compromiso personal, libre y voluntario de la persona que ejerce la ciudadanía.

13. La consolidación de relaciones se desarrolla en proyectos a mediano y a largo plazo. En procesos que tienen continuidad y son independientes de los ciclos escolares.

14. La proximidad emocional y la madurez del sistema de relaciones es indispensable para impactar a la comunidad. El distanciamiento emocional hacia una causa o hacia la comunidad inhibe o debilita cualquier proyecto conjunto.

15. La formación de ciudadanos lleva implícita la enseñanza para compartir el tiempo personal con los demás, de tal manera que se puedan iniciar ciclos de vida ciudadana.

16. Las personas son sensibles a diferentes activadores de la ciudadanía. Esta sensibilidad puede relacionarse con la historia personal y con el espectro emocional generado en la misma.

17. La apropiación del discurso ciudadano es un proceso indispensable para que la persona se interprete y se asuma así misma como alguien protagónico en su comunidad.

18. El proceso para ejercer la ciudadanía en cualquiera de sus etapas de desarrollo, atraviesa por los principios identificados como parte del factor personal. Los procesos personales se convierten en un puente que ha de ser construido entre la promoción y el ejercicio de la ciudadanía.

19. Las instituciones de la sociedad civil están llamadas a desempeñar un papel relevante en la formación de ciudadanos activos, asociadas con las instituciones de educación escolarizada.

Con el propósito de subrayarlo, es pertinente expresar que los principales obstáculos en la formación de la ciudadanía activa son, primero, no concebir a la educación en esta área como un proceso, es decir, como una secuencia de etapas ordenadas y relacionadas entre sí en las que el estudiante podría desarrollar habilidades de manera gradual y sistemática a lo largo de su preparación en los diferentes niveles académicos. La mayoría de los estudiantes en la actualidad reciben información limitada y se les invita a participar en proyectos que no se desarrollan de manera paralela a su vida, sino que, de manera intermitente, se van incorporando y distanciando de la misma. La ciudadanía, todavía se considera como una serie de atributos, nacer en un país determinado, derechos y obligaciones, y no como una serie de habilidades que se deben ejercer y que se pueden aprender a lo largo de la vida. Por cierto, la secuencia óptima de dicho proceso, sus etapas, los contenidos de las mismas y las condiciones de enseñanza, son, todavía, uno de los pendientes más importantes relacionados con la educación.

Segundo, la ausencia de acuerdos entre las instituciones educativas en los diferentes niveles, es decir, la falta de programas de formación ciudadana que

mantengan la continuidad desde la escuela primaria, hasta la escuela profesional. Que no sean procesos fragmentados e interrumpidos de manera sistemática.

Tercero, la ausencia de acuerdos entre los diferentes ámbitos en los que se desenvuelven los estudiantes. La dificultad de que los estudiantes identifiquen los vínculos transversales entre su escuela, su casa, su comunidad y sus amigos, constituyen rupturas en los sistemas de relaciones ciudadanas que impactan de manera importante en los vínculos, en los valores que se declaran y que se viven, y por lo tanto en los patrones de comportamiento que se constituyen en el patrimonio intangible de una comunidad.

Cuarto, la administración del tiempo. El ejercicio de la ciudadanía requiere de uno de los recursos más importantes del ser humano, el tiempo. Si este no se distribuye de manera adecuada por parte de las instituciones educativas, si no se mantiene la continuidad requerida, o si no se persuade a los estudiantes de la importancia de invertir su tiempo personal en el tiempo de su comunidad, el ejercicio de la ciudadanía se mantendrá exclusivamente en el ámbito de los discursos o de los programas educativos, pero muy lejos del ejercicio cotidiano.

Quinto, la ausencia de un espectro amplio de activadores disponibles en los diferentes ámbitos en los que se desenvuelven los estudiantes. Es realmente imposible predecir la situación, la acción o las circunstancias que iniciarán los cambios necesarios en cada uno de los alumnos para transformarse de ciudadanos convencionales en ciudadanos activos. En este sentido, si no existe una amplia gama de experiencias o vivencias disponibles para los estudiantes, se tendrá una menor probabilidad de encontrar los referentes o las condiciones favorables para promover el ejercicio de una ciudadanía mínima a una ciudadanía activa.

Considerando estas últimas observaciones, es importante señalar, que algunas de las aportaciones de mayor relevancia de la presente investigación se relacionan con la necesidad de generar acuerdos y continuidad en la formación ciudadana. Acuerdos, entre las diferentes instituciones educativas y entre los diferentes escenarios en los que se desarrollan los estudiantes; continuidad, dentro de un marco temporal inter generacional, como una condición indispensable en el proceso de construcción del patrimonio cultural del ser ciudadano.

Recomendaciones

La formación y consolidación de un sistema de relaciones ciudadanas es un asunto estrechamente vinculado con el tiempo. Pero no exclusivamente por la conceptualización del ser humano como un ser en el mundo con una dimensión temporal, sino porque existen cuestiones prácticas y cotidianas que requieren de una inversión importante de tiempo para transformar y proyectar al hombre como ciudadano activo.

Dentro de estas cuestiones prácticas, se encuentra principalmente el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ciudadanía y el desarrollo de la misma a partir de un sistema de relaciones ciudadanas.

La ciudadanía se aprende en el sentido de que las personas se apropian de conceptos y de posturas frente a la vida, en el sentido de que se piensan a sí mismas de cierta manera que va a definir su ser en el mundo.

Ahora bien, el sistema de relaciones ciudadanas, se desarrolla, en el sentido de que nacemos sin vínculos sociales, estos los vamos incorporando a nuestra estructura humana a lo largo la vida.

En este contexto se plantean las siguientes recomendaciones:

- Primera recomendación: La educación de los ciudadanos debe concebirse y promoverse como un continuo en el tiempo, es decir, debe ser una práctica cotidiana en todos los ámbitos de la persona; familia, amigos, las instituciones y la comunidad. La separación horizontal o vertical de estos ámbitos, convertirá, probablemente, al esfuerzo educativo en un esfuerzo vano por desarrollar un ciudadano íntegro.

- Segunda recomendación: Es indispensable definir las competencias mínimas relacionadas con la ciudadanía. Compartir estas competencias con los diferentes niveles educativos y que estos las reconozcan y las acuerden como un referente importante dentro de su práctica educativa. De tal manera, como lo expresa Fava (2000), que la escuela sea el lugar en el donde se promueva el interés por el otro.

- Tercera recomendación: Es impostergable concebir a la ciudadanía, en un ámbito escolar, como una dimensión cognitiva, afectiva y de comportamiento, es decir como un proceso que se aprende y como una condición que se ejerce y no como un atributo asignado a las personas por el lugar en que nacen o por los años que cumplen. Se puede ser ciudadano nominalmente sin serlo en la práctica.

La familia representa, regularmente, el ámbito de la continuidad por excelencia, es decir, sus relaciones no están sujetas a ciclos semestrales o anuales y a los cambios y rompimientos que estos representan. Una familia tiene la posibilidad de enseñar y de compartir un discurso, de convivir de manera permanente y de modelar comportamientos que se convertirán en referentes esenciales para sus miembros. La familia es un espacio para la incorporación ciudadana a partir de la persuasión y del seguimiento natural de los valores que se promueven. No obstante, considerando a la familia como la primera comunidad, es indispensable que esta se trascienda, que los límites se ensanchen hacia la comunidad extendida, de tal manera que la ciudadanía no vaya a limitarse al ámbito del hogar, que se vaya a convertir, como lo expresó la entrevistada número 1, en un asunto relacionado con cumplir con lo que cada persona debe cumplir, con tener la calle limpia, regar las plantas que están afuera o adentro de la casa, porque son parte tuya. Expresiones de este tipo dan a entender que la comunidad y el país no son una pertenencia de los ciudadanos, que estos no son una responsabilidad de todos. Esta postura, probablemente, tiene mucho que ver con uno de los comentarios del entrevistado número 11, en el sentido de que en México el cincuenta por ciento de las personas viven en pobreza patrimonial. ¿Cómo puede el ciudadano promedio responsabilizarse de una comunidad o de un país que no siente o expresa como suyo?

A pesar de las diferentes circunstancias favorables que poseen las familias para estimular la ciudadanía, todas ellas carecerán de sentido si no se cuenta con un elemento esencial, el activador. El que concientiza, el que transmite el discurso y persuade, el que enlaza a las personas entre sí para constituir una matriz social.

Considerando los planteamientos anteriores, se continúa con las recomendaciones:

- Cuarta recomendación: La ciudadanía debe promoverse entre la comunidad estudiantil como un capital social y patrimonio de las personas en general, en el sentido de que a los ciudadanos les corresponde definir sus comunidades de pertenencia, reconocerlas como tal y apropiarse de un discurso incluyente orientado hacia el desarrollo de dicho patrimonio.

- Quinta recomendación: Las instituciones escolares deben realizar un trabajo sistemático y permanente con las familias de los alumnos, orientado hacia el desarrollo de la ciudadanía y hacia la definición de roles relacionados con la activación de la ciudadanía en los procesos de crianza en el hogar.

El ámbito de los conocidos y de los amigos, constituye también un espacio interesante para el desarrollo de ciudadanos. Comparte algunas características con la familia. Es un ámbito relativamente estable, en el que se comparte un tiempo importante de convivencia, y los niveles de confianza y proximidad llevan a la formación de lazos realmente estrechos, como es el caso de los entrevistados 10 y 11.

Cuando existen, entre el grupo de amigos, uno o más activadores de la ciudadanía, se constituye, propiamente, una comunidad, con vínculos fuertes y flexibles, en la cual, cada uno de los integrantes tiene la posibilidad de compartir sus convicciones, de influir y ser influido, de negociar y compartir sus posturas.

Algunos de los vínculos más fuertes se establecen entre ciudadanos, no entre los ciudadanos y las instituciones de gobierno; los vínculos entre ciudadanos

normalmente son de carácter solidario, orientados hacia la promoción del bienestar basada en los intereses compartidos.

Es así, que se tiene a la entrevistada número 2 acompañando a su amiga a donar ropa a un pueblo lejano. También tenemos al entrevistado número 4 buscando reunirse con su grupo de iguales al que llama comunidad:

> "…no, pero como que nos mandamos mails… a algo así…hey, hey comunidad… antes de la misión como que es todo el grupo con el que nos llevamos y así…pero ya después de misiones como que la comunidad se hace muy fuerte… ¡comunidad!, ¡comunidad!.... hay que vernos no sé…el miércoles…"

En otras palabras, los amigos están en la escuela, en la casa, en los proyectos comunitarios, haciendo comunidad. Fuera del grupo de amigos o de la familia, es muy probable que no se forme la comunidad, ya que el hombre regularmente se reúne con sus iguales. Considerando este ámbito, es relevante plantear la siguiente recomendación:

- Sexta recomendación: Promover el reconocimiento y la valoración de la diversidad entre los grupos comunitarios. Desarrollar habilidades de interacción y negociación entre los grupos de la comunidad.

En ámbito de las agrupaciones, los organismos e instituciones, es importante hacer referencia a dos instituciones en particular: la escuela y las fundaciones ciudadanas u organizaciones no gubernamentales.

La escuela, es un ámbito cíclico por naturaleza, con cambios frecuentes en las relaciones que establecen profesores y alumnos, y con un ritmo y diversidad de actividades que difícilmente favorecen la formación de vínculos propiamente dichos orientados a la ciudadanía. Este ámbito posee además una naturaleza evaluativa de las actividades que se desarrollan en ella. En este sentido, los proyectos comunitarios corren el riesgo de interpretarse, exclusivamente, como tareas que han de cumplirse para recibir una calificación; una vez que estas se han realizado y que se ha recibido la calificación, todo ha concluido. La ciudadanía corre el riesgo de percibirse como una materia por acreditar, es decir, para obtener una calificación más que como una manera de ser en el mundo, como un estilo de vida. De acuerdo a los entrevistados, la incorporación directiva, es decir, incorporar a los alumnos a las actividades comunitarias como parte de sus programas académicos, difícilmente formará ciudadanos por sí misma. No obstante, puede ser una extraordinaria promotora de vínculos con otras instituciones u organizaciones sociales.

Regularmente los lazos de los alumnos con las personas de la comunidad en la que realizan actividades académicas, no son estrechos. Es muy probable que los alumnos no recuerden los nombres de las personas con las que conviven y que jamás vuelvan a verlas. El desarrollo de proyectos comunitarios, con la intervención de una institución educativa, es un proceso que con anterioridad se sabe breve y temporal. Las implicaciones, evidentemente, son importantes para la formación de una comunidad. El entrevistado número 8 comentó lo siguiente en torno a una actividad de desarrollo social:

"…hemos ido, y de hecho pasamos varias veces por ahí…una compañera vive por ese rumbo…entonces, siempre que pasa…ah!, siguen ahí nuestros calentadores…sí, porque están a pié de carretera, la casa…y entonces, pues dice...no pues sí siguen ahí…y de hecho uno de los hijos de la familia…parientes de la familia…es su vecino…entonces pues sí se tiene todavía un poco de conocimiento de ello…"

Las otras institución a considerar en este ámbito, son las fundaciones o agrupaciones ciudadanas. Dando por sentado que la formación ciudadana: a) no debe ser un proceso interrumpido por los ciclos escolares, b) no debe ser limitada a ciertos días o a ciertas horas, c) que los proyectos comunitarios no deberían verse como un requisito para graduarse o para obtener una beca y que… d) las relaciones entre grupos de personas con objetivos comunitario son relativamente frágiles como para que sean de carácter intermitente, las fundaciones ciudadanas constituyen una alternativa especialmente sobresaliente.

Este tipo de organizaciones, se identificaron 7 de ellas vinculadas en diferentes niveles con los entrevistados, por su naturaleza, garantiza la presencia de personas que son activadores de la ciudadanía, lo cual no necesariamente ocurre con la familia o con los amigos o con la escuela. Por otra parte, cuentan con programas de trabajo anuales, independientes o paralelos a los ciclos escolares, que pueden respaldar una formación permanente de los estudiantes. Representan estas fundaciones un medio para acercar a los estudiantes a su comunidad sin que la relación sea mediada por un proceso de evaluación escolar. La posibilidad de que los ciudadanos eduquen a los ciudadanos en un contexto de activismo, implicaría una nueva estructura

organizacional entre las escuelas y las fundaciones que desarrollaría y consolidaría en los alumnos un sistema de relaciones dinámico y sólido, que eventualmente podría impactar a su comunidad en diferentes áreas. Lo importante es mantenerse en movimiento, activo, de tal manera que, como dice la entrevistada número 10, las personas puedan tomar "el tema que les interese…el que sea…si te mueve el problema de la pobreza, si te mueve el abuso de los niños, la falta de alimentación, lo que sea….pero…toma el tema que quieras y metete de lleno porque no podemos ser tan apáticos y estarnos quejando y diciendo que lo resuelva el gobierno…"

A partir de lo escrito en los párrafos anteriores, se proponen las siguientes recomendaciones:

- Séptima recomendación: Trascender el carácter de evaluación escolar de los proyectos de desarrollo comunitario.

- Octava recomendación: Establecer las condiciones para vincular acuerdos o convenios de desarrollo entre las organizaciones ciudadanas y los alumnos, de tal manera que los alumnos se incorporen a la comunidad de una manera natural, y que las instituciones educativas no sean un lugar aparte.

- Novena recomendación: Desarrollar un amplio espectro de activadores de la ciudadanía, así como de espacios ciudadanos, para que los estudiantes puedan incorporarse a ellos de manera voluntaria y se sientan cómodos y con trascendencia en sus roles de ciudadanos.

La ciudadanía activa no es un asunto de derechos y declaraciones, es una forma cotidiana de ser, con los demás, en el mundo. Es un proceso de administración de tiempos y actividades, de actitudes y valores. Es ser dueño del tiempo propio para compartirlo con la comunidad.

Futuras investigaciones

Cómo una manera de pensar en la posibilidad de extender la presente investigación, se plantean las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles serían las condiciones necesarias y la viabilidad para el desarrollo y coordinación de un programa de formación ciudadana desde el nivel primario hasta el profesional?

- ¿Qué aprendizajes previos o competencias requiere un estudiante para desarrollar sus sistema de relaciones ciudadanas?

- ¿Qué aprendizajes previos o competencias requiere un estudiante para incorporarse a la ciudadanía activa?

- ¿Qué potencial tienen las organizaciones ciudadanas (ONG´s) para involucrarse en proyectos de formación de ciudadanos vinculadas con los centros escolares?

- ¿Qué estrategias deben seguirse para promover vínculos ciudadanos entre grupos diferentes de una misma comunidad y un trabajo en proyectos conjuntos?

- ¿Cómo incorporar las etapas del desarrollo ciudadano para los programas y proyectos educativos de las escuelas?

- ¿Qué características debería tener un sistema no escolar para la evaluación de las actividades ciudadanas?

- ¿Podría elaborarse un índice del ejercicio de la ciudadanía de acuerdo al sistema de relaciones que una persona desarrolla con su comunidad?

- ¿Cómo puede sentirse bien la gente en actividades ciudadanas y considerarlas como parte de su vida diaria?

- ¿Cómo desarrollar un proyecto de ciudadanía activa incorporando metodologías respaldadas por el aprendizaje situacional o por comunidades de práctica?

Referencias

Abdalati, H. (2009). El concepto de comunidad. *Nurelislam.* Recuperado el 7 de noviembre del 2010, de http://www.nurelislam.net/index.php?option=com.

Aristóteles (2005). *Política*. Madrid, España: Alianza.

Aristóteles (2005). *Política.* Versión digital de la Política de Aristóteles en español de 1874. Recuperado el 17 de junio del 2008, de http://www.filosofia.org/cla/ari/azc03.htm

Barba, B. (2007). Las (im)posibilidades de la educación ciudadana en México. REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 5, No. 4. pp. 51-69*. Recuperado el 16 de febrero del 2008, de http://www.rinace.net/arts/vol5num4/art3.htm

Barbadilla, A. (s.f.). La evolución biológica. Recuperado el 5 de noviembre del 2010, de http://bioinformatica.uab.es/base/base.asp?sitio=cvAB&anar=cv

Bárcena, F., Gil, F., Jover, G. (1999). La escuela de la ciudadanía. Bilbao, España: DESCLÉE.

Bello, E. (1979). Figuras de la libertad en Merleau-Ponty. *De Sartre a Merleau-Ponty: Dialéctica de la libertad y el sentido,* Universidad de Murcia. Salamanca. España. Recuperado el 13 de noviembre del 2010, de http://www.uned.es/dpto_fim/invfen/Inv_Fen_Extra/7_bello.pdf

Benedicto, J. y Morán, M.L. (2002). *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. Ministerio de trabajo y asuntos sociales-INJUVE, Madrid, España.

Benedicto, J. y Morán, M.L. (2003). Los jóvenes ¿Ciudadanos en proyecto? *Aprendiendo a ser ciudadanos*. *Experiencias sociales y construcción de la*

ciudadanía entre los jóvenes, (pp. 39-64), Ministerio de trabajo y asuntos sociales-INJUVE, Madrid, España: LERKO. Versión digital disponible en: http://www.oei.es/noticias/spip.php?article1443

Bermudo, J. M. (2001). Ciudadanía e inmigración. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona. Nº 94 (32).* Recuperado el 10 de julio del 2007, de http://www.ub.es/geocrit/sn-94-32.htm

Biblia arco iris (1995). *Epístola del apóstol Pablo a los Romanos*. Tennessee, USA: Holman Bible.

Bojalil, P. (2002). Patrimonio ciudadano. *Reencuentro, diciembre, número 035. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Distrito Federal, México, pp. 92-97.* Recuperado el 1 de enero del 2010, de http://redalyc.uaemex.mx

Bovero, M. (2002). Ciudadanía y derechos fundamentales. *Revista jurídica: boletín mexicano de derecho comparado. Año XXXV, número 103, enero-abril*. Recuperado el 24 de enero del 2011, de http://132.248.65.10/publica/rev/boletin/cont/103/art/art1.htm

Caruso, A. (2007). Reflexiones acerca de la educación ciudadana: una mirada desde América Latina. *Decisio: Educación ciudadana, mayo-agosto.No.17*. Recuperado el 2 de abril del 2008, de http://tariacuri.crefal.edu.mx/decisio/d17/sab4-1.php

Conde, S. (2007). La educación ciudadana centrada en el desarrollo de competencias cívicas y éticas. *Decisio: Educación ciudadana, mayo-agosto.No.17*. Recuperado el 1 de marzo del 2008, de http://tariacuri.crefal.edu.mx/decisio/d17/sab4-1.php

Congreso de la Unión de los Estados Unidos Mexicanos (1999). Ley del Instituto Mexicano de la Juventud. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 6

de enero de 1999. Recuperado el 27 de marzo del 2011, de http://ver2.imjuventud.gob.mx/norley_contenido.asp

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2008). Pobreza multidimensional 2008: grupos prioritarios y grupos vulnerables. Recuperado del 21 de marzo del 2011, de http://medusa.coneval.gob.mx/cmsconeval/rw/resource/coneval/med_pobreza/INFOGRAFIAS/Inforgarfia-grupos-prioritarios.swf?view=true

Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos (2007). Última reforma publicada *DOF 13-11-2007*. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión Secretaría General. Secretaría de Servicios Parlamentarios. Centro de Documentación, Información y Análisis. Recuperado el 1 de marzo del 2008, de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf

Cortina, A. (2003). Conferencia: Ética, ciudadanía y modernidad. Recuperado el 28 de febrero del 2011, de http://www.cyberhumanitatis.uchile.cl/CDA/vida_sub_simple3/0,1250,PRID%253D7562%2526SCID%253D7566%2526ISID%253D347,00.html

Cortina, A. (2007). Ciudadanos como protagonistas. Recuperado el 12 de mayo del 2007, de http://www.javeriana.edu.co/pensar/EA.html.

Correa, M. J. (2004). Formación de la ciudadanía: las tics y los nuevos problemas. Ciudadanía y formación del profesorado: una propuesta de actuación didáctica. Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. Recuperado el 1 de noviembre de 2007, de http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?portal=0&Ref=1354

Cox, C., Jaramillo, R. y Reimers, F. (2005). Educar para la ciudadanía y la democracia en las Américas: una agenda para la acción. Seminario previo a la

IV reunión de ministros de educación. Trinidad y Tobago. Banco interamericano de desarrollo. Recuperado el 25 de febrero del 2008, de http://www.oei.es/valores2/ciu.pdf

Crick, B. (1998). Education for citizenship and the teaching of democracy in schools: Final report of the Advisory Group on Citizenship. Great Britain. First published by the Qualifications and Curriculum Authority on behalf of the Citizenship Advisory Group. Recuperado el 23 de septiembre del 2007, de http://www.qca.org.uk/libraryAssets/media/6123_crick_report_1998.pdf

Charrak, A. (2005). La revisión del concepto de ciudadanía en Rousseau. *Erytheis Revista de humanidades y ciencias de la sociedad*. Recuperado el 3 de noviembre del 2007, de http://idt.uab.es/erytheis/texte-integral.php3?id_article=93&lang=es

Dahrendorf, R. (1999). ¿Los ciudadanos de la Europa del siglo XXI? *La Educación que queremos. Formar ciudadanos*. Fundación Santillana. Ciclo conferencias otoño. Madrid. Recuperado el 20 de abril del 2009, de educalia.educared.net

Dahrenforf, R. (2006). *El recomienzo de la historia*. Buenos Aires, Argentina: Katz.

Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano (1789). Recuperado el 7 enero del 2008, de http://www.aidh.org/uni/Formation/01Home2_e.htm

Declaración universal de los derechos humanos (1948). Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III), de 10 de diciembre. Recuperado el 3 de enero del 2008, de http://www.un.org/spanish/aboutun/hrights.htm

Dibos, A., Frisancho, S., Rojo, Y. (2004). Documento de trabajo no.8 UMC. Propuesta de evaluación de formación ciudadana. Ministerio de educación. *República del Perú. Unidad de Medición de la Calidad Educativa*.

Recuperado el 8 de mayo del 2007, de http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/publicaciones/doctrab/doc8.pdf

Diccionario de la Real Academia Española (2001). Real Academia Española. Vigésima segunda edición. Recuperado el 5 de abril del 2009, de http://buscon.rae.es/draeI/

Diéguez, A. J., Guardiola, M. (2000). Reflexiones sobre el concepto de comunidad. De lo comunitario a lo local. De lo local a la mancomunidad. Recuperado el 10 de noviembre del 2010, de http://www.robertexto.com/archivo7/comunidad.htm

Durkheim, E. (1989). Alemania por encima de todo: La mentalidad alemana y la guerra *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas, Nº 45, págs. 199-228.* Recuperado el 10 julio del 2008, de http://www.reis.cis.es/REISWeb/PDF/REIS_045_12.pdf

Erlandson, D., Harris, E., Skipper, B., Allen, S. (1993). *Doing naturalistic inquiry*. USA: SAGE.

Etchegoyen, M. (2006). *Educación y ciudadanía: La búsqueda del buen sentido en el sentido común*. (2ª edición), Argentina: Stella.

Evans, M. (2006). Educating for citizenship: what teachers say and what teachers do. *Canadian Journal of education 29, 2 (2006): 410-435.*

Fava, G. (2000). Ética y Ciudadanía. Contexto Educativo: *Revista digital de Educación y de nuevas tecnologías. No. 4.* Recuperado el 6 de mayo del 2007, de http://contexto educativo.com.ar/2000/2/nota-4.htm

Feldmann, D. (2007). Citizenship Education: Current Perspectives from Teachers in Three States**.** *Educational Research Quarterly: West Monroe: 30, (4) 3-13.*

Folgueiras, B. P. (2003). De la tolerancia al reconocimiento mutuo: Programa de formación para una ciudadanía activa. *Encounters on Education, Volume 4, Fall 2003 pp. 27 – 46.* Universidad de Barcelona.

Finnemeyer, J. (2004). Model Citizenship. *Principal Leadership: 5 (1), 5-28.*

Gage, B. (2004). Teaching Citizenship and Social Responsibility. *Childhood Education: 80(2), 84C.*

Galeano, M.E. (2004). Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Colombia: Universidad Eafit.

Giroux, H. (2003). *La escuela y la lucha por la ciudadanía.* México: Siglo XXI.

Glaser, B.G., Strauss, A. L. (2009).*The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Edition 8: NY: Aldine Transaction.

González, T. (1998). Educar para la democracia: la construcción de la ciudadanía desde una perspectiva de equidad de género. *Educar, Nueva época no. 7. Octubre-diciembre.* Recuperado el 8 de julio del 2007, de http://educar.jalisco.gob.mx/07/7educar.html

Grossetti, M. (2009). ¿Qué es una relación social? Un conjunto de mediaciones diádicas. *REDES- Revista hispana para el análisis de redes sociales.* Vol.6, #2, Junio. Recuperado el 16 de octubre del 2009, de http://revista-redes.rediris.es

Guevara, G. (2006). Democracia y educación. Dos notas críticas. *Revista mexicana de investigación educativa, abril, junio, vol. 11. Número 029. COMIE. D.F. México. pp. 639-653.* Recuperado el 13 de marzo del 2008, de comie@servidor.unam.mx; enaccarella@yahoo.com.mx

Guillén, D. (2007). ¿Ciudadanía *versus* diversidad y marginación? *Sociologías* n.18 Porto Alegre jul./dez. Recuperado el 20 de marzo del 2011,

de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222007000200011&lng=pt&nrm=iso

Gutiérrez, C. (s. f.). Ciudadanía. Recuperado el 15 de noviembre del 2007 de http://www.iidh.ed.cr/comunidades/redelectoral/docs/red_diccionario/ciudadania.htm

Heater, D. (2007).*Ciudadanía: una breve historia*. Madrid, España: Alianza editorial.

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (1995). *Metodología de la investigación*. Colombia: McGrawHill.

Hilb, C. (2000). Fortuna y virtud en la república democrática. El republicanismo de Maquiavelo. Biblioteca virtual de CLACSO. Recuperado el 2 de noviembre del 2007, de http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/maquiavelo/hilb.pdf

Hipona S. A. de (2002). *La ciudad de Dios: Libro decimonoveno*. México: Porrúa.

Hoar, N. J. (2001). Citizenship: from conceptual learning to active participation. *Social Studies Review*: *41, (1), 5-27.*

Hobbes, T. (1651). Fragmentos del Leviatán. Recuperado el 3 de noviembre del 2007, de http://derecho.itam.mx/facultad/materiales/proftc/herzog/Hobbes%20-%20Leviatnpdf.pdf

Humboldt, v. W. (1792). The sphere and duties of government (The limits of state action) (1854 Ed.) Recuperado el 30 de julio del 2008 de http://oll.libertyfund.org/index.php

Huerta, J. E. (2009). Formación ciudadana y actitudes hacia la participación política en escuelas primarias del noreste de México. *Investigación. Vol. 14.No. 40. pp. 121-1445.*

Instituto Federal Electoral (2005). Programa estratégico de educación cívica *2005-2010.* Comité técnico de especialistas. Recuperado el 1 de marzo del 2008, de http://www.ife.org.mx/docs/Internet/Biblioteca_Virtual_DECEYEC/deceyec_DECEYEC/docs_estaticos/quinto_semestral_PEEC.pdf

Instituto Nacional de la Juventud (2006). Encuesta Nacional de Juventud. Secretaría de Educación Pública. Coordinación general: José Antonio Pérez Islas. Recuperado el 20 de marzo del 2011, de http://www.redetis.org.ar/media/document/docdetrab.encuestanacionaldejuventud2005.institutomexicanodejuventud.pdf

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (1996). Misión 2005 del Sistema Tecnológico de Monterrey. Vicerrectoría Académica del ITESM.

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2007). El modelo educativo del Tecnológico de Monterrey. Publicación a cargo de la Vicerrectoría Académica de ITESM. www.itesm.mx.

Keer, D. (2003).Citizenship Education in England: The Making of a New Subject. *Journal of Social Science Education.* Recuperado El 11 de septiembre del 2007 de http://www.sowi-online.de/journal/2003-2/england_kerr.htm

Keer, D., Ireland, E., Lopes, J., Craig, R., Cleaver, E. (2004). Citizenship Education Longitudinal Study: Second Annual Report: First Longitudinal Survey. Making citizenship education real. National Foundation for Educational Research. *Research report no. 531*. England.

Kerlinger, F. N. (2002). *Investigación del comportamiento: métodos de investigación en ciencias sociales.* (4ª ed.) México: McGrawHill.

Knight Abowitz, K., Harnish, J. (2006). Contemporary Discourses of Citizenship. *Review of Educational Research: 76(4), 90-653*.

Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía Multicultural*. Barcelona, España: Paidós.

Landeros, L. (2007). La trayectoria ciudadana y su papel en las concepciones docentes sobre la formación cívica y ética: Algunos hallazgos. *Decisio, No. 17, mayo-agosto*. Recuperado el 1 de marzo del 2007, de http://tariacuri.crefal.edu.mx/decisio/d17/index.php

Las leyes de Nuremberg (2008). Ley de ciudadanía del Reich y Ley para la protección de la sangre y el honor alemanes del 15 de setiembre de 1935. *Boletín Oficial del Reich, año 1935, parte I, págs. 1146-1147*. Recuperado el 2 de junio del 2008, de http://www.lernen-aus-der-geschichte.de/resmedia/document/document/B006BT02S.PDF.

Levesque, S. (2003). Becoming citizens: High school students and citizenship in British Columbia and Québec. *Encounters on Education, Volume 4, Fall, pp. 107 – 126.*

Levinson, B., Schugurensky, D., González, R. (2007). Educación para la ciudadanía democrática: un nuevo imperativo en las Américas. *Revista interamericana de educación para la democracia. Vol 1, No. 1, Septiembre.* Recuperado el 16 de febrero del 2008, de *www.ried-ijed.org*

Llano A. (1999). Él humanismo cívico y sus raíces aristotélicas. Conferencia leída durante las XXXVIII Reuniones Filosóficas celebradas en la Universidad de Navarra bajo el título La filosofía práctica de Aristóteles. Recuperado el 21 de noviembre del 2007, de http://dspace.unav.es/dspace/handle/10171/405

Locke, J. (2000). Capítulo XIII, "De la subordinación de los poderes de la comunidad política" en *"Ensayos sobre el gobierno civil"*. Recuperado el 6 de noviembre del 2007, de http://www.der.uva.es/constitucional/materiales/libros/Locke_Cap_XIII.pdf

Luchetti, M., C., Fezza, M., C. (s.f.). El vínculo. Dimensión conceptual y trascendencia. Su importancia como factor de salud. Publicación pendiente. Recuperado el 25 de octubre del 2010, de http://www.psicoterapiasimbolica.org/numero2/2-vinculo.pdf

Manteca, E. (2006). Formación cívica y ética. Dirección General de Desarrollo Curricular. Subsecretaría de Educación Básica. SEP. México. Recuperado el 8 de julio del 2007, de http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/FUNDAMENTACIONES.

Martínez, J. (2000). ¿Ciudadanos de segunda clase? Aristóteles y un problema de la democracia. Recuperado el 12 de mayo del 2007, de http://www.philosophica.ucv.cl/n22.htm.

Meer, S., Sever, Ch. (2004). Género y ciudadanía: informe general. *Development research centre on citizenship, participation, and accountability*. Recuperado el 13 de mayo del 2007, de http://www.bridge.ids.ac.uk/reports/spanish-or-citizenship.pdf

Mejía, A., Perafán, B. (2006). Para acercarse al dragón, para amansarlo, es necesario haberlo amansado primero: Una mirada crítica a las competencias ciudadanas. *Revista de Estudios Sociales no. 23, abril, 23-35*. Recuperado el 4 de abril del 2008, de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2348541

Mier, L. (2001). Una aproximación al concepto de ciudadano desde la idea de la igualdad. *La Tarea no. 15. Educación transversal, educación para la vida*. Recuperado el 15 de abril del 2008, de http://www.latarea.com.mx/articu/articu15/mier15.htm

Mill, J. S. (2004). *Sobre la libertad*. Madrid, España: Alianza.

Ministerio de Educación Nacional República de Colombia (2004). Formar para la ciudadanía ¡Sí es posible! Versión adaptada para las familias colombianas del documento "Estándares básicos de competencias ciudadanas". Recuperado el 31 de enero del 2008, de http://www.eduteka.org/pdfdir/MENEstandaresCompCiudadanas2004.pdf

Morales, R. (2007). Capítulo 9: "La participación político-electoral de los jóvenes en México", en *"Modernización del régimen electoral chileno"*. Recuperado el 20 de marzo del 2011, de http://www.cepchile.cl/dms/lang_1/cat_925_pag_1.html

Muñoz Izquierdo, C. (2001). Capítulo 4: "Implicaciones de la escolaridad en la calidad del empleo", en *"Los Jóvenes y el trabajo: la educación frente a la exclusión social"*. Enrique Pieck, coordinador. Recuperado el 19 de marzo del 2011, de http://www.oitcinterfor.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/doc/not/libro273/index.htm

Naval, C. (2000). *Educar ciudadanos: la polémica liberal-comunitarista en educación*. Navarra, España: Universidad de Navarra, S.A. Pamplona.

Navarrete, J. (2004). ¿Qué es ser progresista? Recuperado el 7 de diciembre del 2008 de http://www.ciudadaniaactiva.cl/observatorio/articulo.asp?idContenido=367

Nussbaum, M. C. (2003). Capabilities as fundamental entitlements: sen and social justice. *Feminist Economics: 9(2), 33-59.* Recuperado el 10 de diciembre del 2009 de http://dx.doi.org/10.1080/1354570022000077926

Ochman, M. (2006). *La reconfiguración de la ciudadanía: los retos del globalismo y de la posmodernidad*. México: Tecnológico de Monterrey. Porrúa.

Oraisón, M., Pérez, A.M. (2006). Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de la ciudadanía. *Revista iberoamericana de educación. No. 42. Septiembre- diciembre*. Recuperado el 10 de julio del 2007, de http://www.rieoei.org/rie42a01.htm

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2003). Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial. Recuperado el 21 de febrero del 2011, de http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?lg=es&pg=00022#art2

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2007). Perspectivas de la UNESCO sobre políticas educativas, culturales, de ciudadanía y de juventud. México: Estirpe.

Pandit, N. (1996). The Creation of Theory: A Recent Application of the Grounded Theory Method. *The Qualitative Report*, Volume 2, Number 4, December. Recuperado el 9 de noviembre del 2010, de http://www.nova.edu/ssss/QR/QR2-4/pandit.html

Peces-Barba Martínez, G. (2007). Fundación Ciudadana. Perfil del ciudadano. Recuperado el 15 de noviembre de 2007, de http://www.fundacionciudadania.es/index.php?option=com_content&task=view&id=105&Itemid=35&lang=es

Peña, R. de la (s. f.). Experiencias del sistema ITESM. Recuperado el 1 de enero del 2010, de http://www.posgrado.unam.mx/servicios/productos/omnia/anteriores/21/07.pdf

Pereira, G. (2005).Ciudadanía romana clásica vs ciudadanía europea. Innovaciones y vigencia del concepto romano de ciudadanía. *HAOL, Núm. 7 (Primavera,*

2005), 143-150. Recuperado el 10 de diciembre del 2010, de http://www.historia-actual.org/Publicaciones/index.php/haol/article/viewFile/108/98

Pérez, A. J., Urteaga, M. (2001). Capítulo 11: "Los nuevos guerreros del mercado: Trayectorias laborales de jóvenes buscadores de empleo", en *"Los Jóvenes y el trabajo: la educación frente a la exclusión social"*. Enrique Pieck, coordinador. Recuperado el 19 de marzo del 2011, de http://www.oitcinterfor.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/doc/not/libro273/index.htm

Peset, F., Ferrer-Sapena, A., y Baiget, T. (2008). Evolución social y networking en la comunidad biblio-documental. *El profesional de la información*, v. 17, n. 6, noviembre-diciembre.

Peyrou, F. (2002). Ciudadanía e historia. Perspectivas historiográficas en torno a la ciudadanía. Recuperado el 10 de julio del 2007, de http://www.uam.es/proyectosinv/ciudadan/Flor2.htm

Peyrou, F. (2005). El concepto de ciudadanía en el primer republicanismo español *(1840-43).* Recuperado el 23 de enero del 2008, de http://www.uam.es/proyectosinv/ciudadan/Flor1.htm

Platón (1978). *Diálogos*. México: Porrúa.

Platón (1985). *Las leyes*. México: Porrúa.

Programa interamericano sobre educación en valores y prácticas democráticas (2006). Reporte final. Seminario interamericano sobre buenas prácticas en educción para la ciudadanía. Recuperado el 10 de enero del 2007, de http://www.educadem.oas.org

Ramírez, G. (2005). La educación ciudadana ante los retos de la democracia en México. Publicado por la Organización de las Naciones Unidad para la Educación la Ciencia y la Tecnología (UNESCO). Recuperado el 10 de diciembre del 2009, de http://escuelapaz.webcindario.com/educacion-y-paz/documentos/index.html

Rawls, J. (1997). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de cultura económica.

Red europea de información en educación (2005). La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo. La red europea de información en educación EURYDICE). Dirección general de educación y cultura. Recuperado el 29 de octubre del 2007, de http://www.eurydice.org/ressources/Eurydice/pdf/0_integral/055ES.pdf

Reimers, F., Villegas, E. (2005) Educación para la Ciudadanía Democrática en Escuelas Secundarias en América Latina. Trabajo Preparado para la Reunión del Dialogo Regional en Educación. Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado el 8 de julio del 2007, de http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=762829

Reimers, F. (2007). Civic education when democracy is in Flux: The impact of empirical research on policy and practice in Latin America. *Citizenship and Teacher, Education*, Vol 3, No. 2, December.

Renes, V., Lorenzo, F., y Chahin, A. (2007). Cuaderno Europeo 4. Poniendo en práctica la estrategia europea para la inclusión social: Del plano europeo al plano local. Fundación Luis Vives. Recuperado el 20 de marzo de 2011, de http://www.fundacionluisvives.org/temas/inclusion_social/las_politicas_de_inclusion_social_en_espana/los_planes_nacionales_de_accion_para_la_inclusion_social/index.html

Reyes, L. A. (2005). Juventud y democracia: hacia un concepto ampliado de ciudadanía. Universidad de Chile. Centro de Estudios de Ética Aplicada. Santiago, Chile: *CEDEA, U. Ch. 44 p. Perspectivas Eticas, Nº 11*. Recuperado el 27 de agosto del 2007. Comunicación personal con la autora.

Rodríguez, A. L., Klein, I. (2007). Formación cívica y ética. Secundaria, segundo grado. México: SM.

Rodríguez, E. (2003). Políticas públicas de juventud en América Latina: de la construcción de espacios específicos al desarrollo de una perspectiva generacional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud,* julio-diciembre, vol. 1, número 002. Universidad de Manizales. Manizales, Colombia. Recuperado el 21 de marzo de 2011, de http://redalyc.uaemex.mx/

Rodríguez, E. (2004). Participación Juvenil y Políticas Públicas en América Latina y el Caribe: Algunas pistas iniciales para reflexionar colectivamente. Recuperado el 21 de marzo del 2011, de http://190.41.250.173/informacionjuridica/modulojovenes/promociondemocracia.htm

Rodríguez, F. (2007). Educación para la ciudadanía: el gato ya tiene su cascabel. *Contextos educativos. 10 (2007), 81-90*. Recuperado el 10 de diciembre del 2009, de: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2656744

Rousseau, J. J. (1984). *El contrato social*. España: Sarpe.

Ruiz Larraguivel, E. (1998). Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior: Una orientación cualitativa. Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México. México.

Ruiz Olabuénaga, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. (2ª ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.

Sacristán, J. G. (2007). La educación que aún es posible. Recuperado el 7 de diciembre del 2008, de http://www.intermonoxfam.org/cms/HTML/espanol/2645/Conferencia%20Gimeno%20Sacristan.pdf

Sandel, M. (2000). *El liberalismo y los límites de la justicia*. Barcelona, España: Gedisa.

Sanz, L. (2003). Análisis de redes sociales: o cómo representar las estructuras sociales subyacentes. *Apuntes de ciencia y tecnología*. *No. 7.* Consejo superior de investigaciones científicas. Documento de trabajo 03-07.Recuperado el 16 de octubre del 2009, de http://www.ipp.csic.es/doctrab2/dt-0307.pdf

Sartori, G. (2007). *¿Qué es la democracia?* México: Taurus.

Savater, F. (2000). *Los caminos de la libertad*. *Ética y Educación*, México: Ariel-ITESM.

Secretaría de Educación Pública (2003). Programa de formación cívica y ética para la educación primaria. Subsecretaría de educación básica y normal. México.SEP. Recuperado el 26 de febrero del 2008, de http://www.google.com.mx/search?hl=es&q=Programa+Integral+de+Formaci%C3%B3n+C%C3%ADvica+y+%C3%89tica.&btnG=Buscar&meta=

Secretaría de Educación Pública (2005). Reforma integral de la educación secundaria. Formación Cívica y Ética. Recuperado el 16 de julio del 2007, de http://www.titulacion.anepmexico.info/biblioteca/generales/secundaria_pccivicayeti.pdf

Seminario interamericano sobre buenas prácticas en educación para la ciudadanía (2006). Programa Interamericano sobre Educación en Valores y Prácticas Democráticas. Informe Final. Recuperado el 23 de febrero del 2008, de http://www.educadem.oas.org

Schugurensky, D., Myers, J.P. (2003). Learning to Teach Citizenship: A Lifelong Learning Approach. *Encounters on Education.Volume 4, Fall 2003 pp.145 - 166. Ontario* Institute for Studies in Education of the University of Toronto (OISE/UT).

Sierra Bravo, R. (1995). *Técnicas de investigación social.* (10ª ed.) Madrid: Paraninfo.

Soromenho, V. (2001). Reinventar la ciudadanía en la era de la globalización. Esbozo de un programa de investigación. *Revista Internacional de Filosofía Política, Madrid, nº 17, julio 2001, pp.77-99.* Recuperado el 3 de noviembre del 2007, de http://www.viriatosoromenho-marques.com/Imagens/PDFs/Reinventar%20la%20ciudadania,%20Madrid-2001.pdf

Strauss, A., Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquía.

Tapia, U. M. (2007). Construcción social y ciudadana del desarrollo sustentable en México. *Revista interamericana de educación para la democracia. Vol 1, No. 1, Septiembre.* Recuperado el 16 de febrero del 2008, de *www.ried-ijed.org*

Taylor, S., Bogdan, R. (1987).*Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona, España Paidós.

Thiebaut, C. (1998). *Vindicación del ciudadano*. Barcelona, España: Paidós.

Toro, I., Parra, D. (2006). Método y conocimiento: Metodología de la investigación. Medellin: Fondo editorial, Universidad EAFIT.

Touchard, J. (2000). *Historia de las ideas políticas.* Madrid, España: Tecnos.

Valera Ch. (2003). Educación para la ciudadanía en el Caribe. Estudio sobre política curricular y de formación docente en Cuba, Haití y República Dominicana. Recuperado el 30 de enero del 2011, de http://www.ibe.unesco.org/curriculum/Caribbean/CaribbeanPdf/EDUCACION_PARA_LA_CIUDADANIA_EN_EL_CARIBE.pdf

Várnagy, T. (2000). El pensamiento político de John Locke y el surgimiento del liberalismo. En La filosofía moderna de Hobbes a Marx. *CLACSO-Eudeba, Buenos Aires, pp. 41-77.* Recuperado el 6 de noviembre del 2007 de http://www.clacso.org/wwwclacso/espanol/html/libros/moderna/moderna.html

Westheimer, J., Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal: 41(2),33-237.*

White, H. (1998). La construcción de organizaciones sociales como redes múltiples. Conferencia pronunciada en el Coloquio Internacional Complutense sobre Análisis de redes sociales. Mayo. Recuperado el 16 de octubre del 2009, de http://www.ucm.es/info/pecar/Articulos/White.pdf

White, H. (2009). Redes e historias. *REDES- Revista hispana para el análisis de redes sociales* Vol.16, #1, Junio. Recuperado el 16 de octubre del 2009, de http://revista-redes.rediris.es

Yuni, J., Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar y formular proyectos de investigación.* Córdoba, Argentina: Brujas.

Apéndices

Apéndice A

Programa académico de la materia de fundamentos para una ética ciudadana

PD4004 : Fundamentos para una ética ciudadana

Departamento académico que la ofrece: Desarrollo (preparatoria)

C - L - U: 3 - 2 - 8

Programas académicos en los que se imparte: PBB07, 4 PBB07I, PTB07

Requisitos: (Haber cursado PD3003)

Equivalencias: BD4004

Acreditables: PD3001, BD3001

Intención del curso en el contexto general del plan de estudios

Es un curso de nivel intermedio que introduce al alumno en el campo de la ética ciudadana que se imparte en la preparatoria. Requiere de conocimientos previos relacionados con la historia, el pensamiento crítico y el desarrollo humano. Como producto de aprendizaje de este curso se espera que los estudiantes aborden problemas morales de manera que desarrollen procesos de reflexión y madurez moral, con el fin que desde una postura personal puedan formar parte activa en los procesos de apoyo y transformación, tanto de su vida, como de su entorno.

Objetivo general de la materia:

Que el estudiante desarrolle procesos de reflexión y madurez moral, mediante el análisis, la discusión y solución de problemáticas de naturaleza ética y moral, con el fin de que desde una postura personal, pueda tomar parte activa en los procesos de apoyo y transformación, tanto de su vida, como de su entorno.

Temas y subtemas del curso:

I. Curso

1. Ética y moral

1.1 Características de la ética.

1.1.1 Distinguir entre ética, moral y moralidad

1.1.2 La ética y la moral en relación a lo universal y lo relativo.

1.1.3 Ética de mínimos y de máximos.

1.2 Esencia de una actitud reflexiva y de compromiso individual y social.

1.2.1 Identificación de hechos

1.2.2 Juicios morales y argumentación

2. El ser humano como ser de valores

2.1 La dignidad del ser humano

2.2 Los actos del hombre y actos humanos

2.3 La estructura del acto moral como aproximación a la solución de dilemas éticos

2.4 La construcción de los hábitos y la formación del carácter

2.5 Los valores, su clasificación y su jerarquía

2.6 Enfoques éticos y el actuar del ser humano.

3. El ser humano como ciudadano.

3.1 Las normas, su función social y los tipos.

3.2 La autoridad, su función y los límites.

3.3 Autonomía y heteronomía moral

3.4 Derechos y deberes.

3.5 Ser ciudadano y el marco legal.

3.6 La justicia, la responsabilidad social y la participación ciudadana.

3.7 Enfoques éticos y el actuar ciudadano.

4. Problemas éticos contemporáneos

4.1 La sociedad contemporánea.

4.2 Los problemas, los logros y los retos éticos de la sociedad contemporánea.

4.3 El adolescente y la sociedad contemporánea.

II. Actividad experiencial: la participación social y ciudadana.

1. Proyecto de acción comunitaria.

-Identificar los principales problemas sociales de su comunidad y de su país que requieren la participación ciudadana.

- Desarrollar un proyecto de participación social y ciudadana con instituciones sociales de su comunidad, que atienden diferentes problemáticas.

- Apreciar el servicio comunitario como una manera de ejercer la responsabilidad social y ciudadana.

- Reconocer la dignidad del ser humano en su persona, su familia, su comunidad y en el mundo.

Metodología de enseñanza y actividades de aprendizaje:

Técnicas recomendadas.

Para poder hacer posible que el estudiante de la clase de *Fundamentos para una ética ciudadana* logre los objetivos del curso, es necesario que la metodología utilizada facilite el aprendizaje haciéndolo claro y significativo. Para ello, se sugiere el apoyo de alguna técnica didáctica como el Aprendizaje Colaborativo, Método de Casos o el Aprendizaje-Servicio. Asimismo, el apoyo en el análisis y la investigación de

situaciones reales, la selección y documentación bibliográfica, la reflexión dirigida, el juego de roles o la técnica del debate.

Actividades del profesor.

Como responsable de favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesor deberá hacer uso de las habilidades del pensamiento, como: la observación, la relación, la clasificación, el análisis, la síntesis y la evaluación que realizan los alumnos durante el curso. Además, es necesario que el proceso este apoyado en diversos ejercicios que favorecen la adquisición de conocimientos y el pensamiento crítico como los mapas mentales, sesiones expositivas, análisis de textos, el uso de medios electrónicos y audiovisuales, etc.

Es indispensable que el profesor tenga un compromiso con los proyectos sociales y ciudadanos en los que participan sus alumnos. Para ello, deberá retomar y relacionar continuamente el marco conceptual que se revisa en el aula, con el trabajo comunitario que forma parte de la materia.

Finalmente, deberá ser capaz de establecer una relación estrecha entre los contenidos y la problemática que vive la sociedad contemporánea.

Actividades del alumno.

Entre las diversas actividades que el alumno deberá realizar durante el curso, se encuentran la lectura de diversos documentos, la investigación bibliográfica y de campo, la participación en debates, foros o paneles para la resolución de dilemas éticos.

El alumno participará en actividades que lo sensibilicen y comprometan con la sociedad en la que vive gracias a su participación en proyectos comunitario

Apéndice B

Ficha de identificación del participante

Fecha: _____Número de cuestionario: _____

I. ALUMNO

Matrícula:	Nombre completo:	
Sexo:	Edad:	Teléfono personal:
Correo electrónico:		
Horario de clases:		
Escuela secundaría en la que estudió:		
Ocupaciones personales:		
Áreas de interés en las que se invierte tiempo:		
Actividades con la familia:		
Lugar de nacimiento:		
Número de hermanos:	Hombres:	Mujeres:
Lugar que ocupa en la familia por orden de nacimiento:		
Dirección de la vivienda:		
Observaciones y comentarios:		

II. PADRES

Nombre de la madre:	
Edad:	Estudios:
Ocupación:	
Puesto en el trabajo:	
Antigüedad en el trabajo:	
Lugar de nacimiento:	
Actividades vinculadas con la ciudadanía:	

Nombre del padre:	
Edad:	Estudios:
Ocupación:	
Puesto en el trabajo:	
Antigüedad en el trabajo:	
Lugar de nacimiento:	
Actividades vinculadas con la ciudadanía:	
Observaciones y comentarios:	

III. HERMANOS

Nombre de los hermanos	Edad	Ocupación
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Observaciones y comentarios:

Apéndice C

Guía de la entrevista para la valoración del sistema de relaciones ciudadanas

Fase Inicial:

1) Asistencia a conferencias relacionadas con problemáticas sociales.

a) ¿Has asistido a alguna conferencia en la que se exponga o se trate alguna problemática social?, ¿Cuántas?, ¿Temas específicos de cada conferencia?, ¿En qué fecha?, ¿Lugar en el que se realizaron?, ¿Qué institución o persona organizó la conferencia?

b) ¿Existe algún vínculo con el conferencista? ¿Cómo se enteró de la conferencia?, ¿Se vínculo con alguno de los organizadores o asistentes?, ¿Qué tipo de vínculos existen?, ¿Le permitió establecer nuevos vínculos con otras personas?, ¿Los vínculos se mantienen hasta la actualidad?, ¿Qué tipo de actividades o relaciones mantiene con las personas que conoció en las conferencias?

c) ¿Por qué asistió?, ¿La conferencia fue interesante para usted?, ¿Cómo se sintió en la conferencia?

2) Visitas a instituciones de asistencia social.

a. ¿Ha visitado alguna institución de asistencia social? ¿Cuántas?, ¿Cuáles son esas instituciones? ¿Con qué propósito las ha visitado?, ¿Con que frecuencia? , ¿Cuánto tiempo duran sus visitas? , ¿Qué actividades realizas específicamente en esas instituciones?, ¿Se ha relacionado con algunas otras personas o instituciones a través de la instituciones que visita?, ¿Cómo se expresan estas nuevas relación entre usted y las personas o las instituciones? ¿Cómo se enteró de su existencia?

b. ¿Tiene algún vínculo con personas que trabajan en esa institución?, ¿Qué tipo de vínculo?, ¿Tiene algún vínculo con gente relacionada a la institución, pero que no trabaje en ella?

c. ¿Por qué asiste a esas instituciones?, ¿Cómo se siente al visitar esas instituciones?, ¿Sus visitas tienen algún beneficio para usted, para la institución o para las personas de la institución?, ¿Cómo se expresan esos beneficios?

3) Visitas a la comunidad con proyectos de intervención comunitaria.

a. ¿Ha participado en algún proyecto para el desarrollo de tu propia comunidad?, ¿Ha participado en algún proyecto para el desarrollo de alguna otra comunidad?, ¿Cuál es el nombre de las comunidades en las que ha participado?, ¿Cuáles han sido los objetivos de los proyectos?, ¿Cuál ha sido su duración?, ¿Cómo se vinculó con esos proyectos?, ¿Qué actividades realizas o realizaste específicamente en los proyectos?

b. ¿Cómo se enteró de la existencia de estos proyectos?, ¿Por qué decidió vincularse con estos proyectos?, ¿Tiene algún vínculo con personas que participan en los proyectos?, ¿Qué tipo de vínculo?, ¿Tiene algún vínculo con gente relacionada a los proyectos, pero que no participe en ellos?, ¿Se ha relacionado con personas de la comunidad más allá del proyecto en el que participa?, ¿Cómo son o en qué consisten esas relaciones?, ¿Se ha relacionado con algunas otras personas o instituciones a través de los proyectos que realiza?, ¿Cómo se expresan estas nuevas relación entre usted y las personas o las instituciones?

c. ¿Cuáles son las razones por las cuales participa en esos proyectos?, ¿Cómo se siente al participar en estos proyectos?, ¿Cómo se siente al visitar estas comunidades? ¿Sus visitas tienen algún beneficio para usted, o para las personas de la comunidad?, ¿Cómo se expresan esos beneficios?

4) Asistencia a reuniones con representantes de la comunidad.

a. ¿Ha participado en alguna reunión con representantes de tu comunidad?, ¿Con que frecuencia lo hace?, ¿Cuáles han sido los objetivos de las reuniones?, ¿Cuál ha sido su duración?, ¿Cómo se involucró en esas reuniones?, ¿Qué actividades realizas en las reuniones?, ¿Cómo se enteró de la existencia de las reuniones?

b. ¿Cómo se enteró de la existencia de las reuniones?, ¿Tiene algún vínculo con las personas que coordinan las reuniones?, ¿Qué tipo de vínculo?, ¿Tiene algún vínculo con gente relacionada con las reuniones además de los coordinadores?, ¿Se ha relacionado con personas de la comunidad más allá de las reuniones?, ¿Cómo son o en qué consisten esas relaciones?, ¿Se ha relacionado con algunas otras personas o instituciones a través de las reuniones en las que participa?, ¿Cómo se expresan estas nuevas relación entre usted y las personas o las instituciones?

c. ¿Cuáles son las razones por las que participa en esas reuniones?, ¿Cómo se siente al participar en las reuniones?, ¿Las reuniones tienen algún beneficio para usted, o para las personas de la comunidad?, ¿Cómo se expresan esos beneficios?

5) Cooperación con recursos de algún tipo para el desarrollo de proyectos sociales.

a. ¿Contribuye usted con algún recurso para el desarrollo de proyectos sociales?, ¿Qué tipo de recursos?, ¿Con qué frecuencia realiza esta contribución? ¿En qué cantidades se realiza la contribución?, ¿Cuánto tiempo invierte?

b. ¿Está involucrado alguien de su familia en esta actividad?, ¿Ha usted invitado a alguien que no sea de su familia a realizar esta actividad? ¿Cómo se involucró en esta actividad? ¿Por cuánto tiempo la ha realizado?

c. ¿Qué significa para usted la contribución que realiza?, ¿Para quiénes realiza esa cooperación?

6) Contribuciones personales de cuidado o servicio comunitario

a. ¿Realiza usted alguna actividad personal de apoyo para su comunidad o para alguna institución? , ¿En qué consiste esta actividad?, ¿Cuánto tiempo invierte?

b. ¿Cómo se inició en esta actividad? , ¿Ha involucrado a su familia o a otros miembros en esa actividad?

c. ¿Qué significado tiene para usted la actividad que realiza?

Fase Intermedia:

1) Participación activa en la ejecución proyectos comunitarios.

a. ¿Participa usted en algún proyecto social o comunitario?, ¿En qué consiste dicho proyecto? ¿El proyecto está vinculado con alguna institución privada o

de gobierno?, ¿En qué fecha inició su participación?, ¿Cuánto tiempo tiene el proyecto de llevarse a cabo? ¿En qué lugar se lleva a cabo?,

b. ¿Cómo se enteró del proyecto?, ¿Existe algún vínculo con el líder del proyecto? ¿Qué tipo de vínculos existen entre usted y los líderes u otros participantes?, ¿Cuánto tiempo invierte semanalmente en el proyecto?, ¿Le ha permitido establecer nuevos vínculos con otras personas?, ¿Qué tipo de actividades o relaciones mantiene con las personas que ha conocido por su participación en el proyecto?

c. ¿Por qué participa en el proyecto?, ¿Cómo califica su participación?

2) Integración de equipos de trabajo para proyectos de intervención comunitaria.

a. ¿Usted ha formado equipos de trabajo para proyectos comunitarios?, ¿Cuántos equipos ha integrado?, ¿De cuantos integrantes se han formado esos equipos?, ¿Cuánto tiempo tiene formando ese tipo de equipos?

b. ¿En qué comunidades han trabajado esos equipos?, ¿Con qué instituciones?, ¿Existe algún vínculo familiar o de otro tipo con las personas involucradas en los equipos?

c. ¿Tienen un programa periódico de reuniones?, ¿Tienen un programa de trabajo?, ¿Cuánto tiempo invierte en esta actividad?, ¿Cuál es su interés por participar en la formación de estos equipos?, ¿Recibe alguna remuneración por sus actividades en el equipo?, ¿De dónde obtiene los recursos necesarios para esta actividad?

3) Promoción de proyectos comunitarios.

a. ¿Promueve usted algún proyecto comunitario?, ¿En qué consiste el proyecto? , ¿Cuánto tiempo tiene promoviéndolo? , ¿Con quiénes lo promueve?, ¿Cuándo inicio el proyecto?, ¿Cuánto tiempo invierte en la promoción?

b. ¿En qué comunidad se lleva a cabo el proyecto?, ¿Está vinculado con alguna institución?, ¿En qué lugares promueve el proyecto?, ¿Cómo se vincula con la gente para promoverlo?, ¿Tiene vínculos familiares con las gente con la que promueve el proyecto?, ¿Con que regularidad frecuenta a las personas con las que promueve el proyecto?

c. ¿Cuál es su interés personal al promover este proyecto?, ¿Qué medios utiliza y qué recursos? ¿Los recursos de promoción son personales?

4) Desarrollo de recursos para campañas comunitarias

a. ¿Existe algún tipo de recurso que usted realice o desarrolle para alguna campaña comunitaria? , ¿De qué tipo de recurso se trata?, ¿Con quién lo realiza?, ¿Cuánto tiempo tiene realizándolo?

b. ¿Cómo se involucró en esta actividad?, ¿Pretende apoyar a alguna institución?, ¿Cuánto tiempo le invierte?, ¿Ha usted invitado a otras personas a participar?, ¿Qué tipo de vínculos tiene con las personas que ha invitado a participar?, ¿Con qué frecuencia se reúne con las personas que colaboran con usted?, ¿Cuál es su rol?

c. ¿Cuál es su razón personal para participar en esta actividad?, ¿Aporta usted bienes propios para la realización de los recursos de las campañas?

5) Existencia de vínculos con algún grupo de la comunidad

a. ¿Está usted relacionado con alguna grupo de la comunidad donde vive o de alguna otra comunidad?, ¿Qué tipo de grupo es? , ¿Cuál es el objetivo del grupo?, ¿Cuánto tiempo tiene su relación? , ¿Se trata de un grupo de gobierno o de la sociedad civil?, ¿Cuántos miembros lo integran?, ¿De qué género son sus integrantes?, ¿Cuál es su edad?

b. ¿Cómo se vinculó con el grupo?, ¿Con qué frecuencia se reúnen?, ¿Qué tipo de personas integran el grupo?, ¿Ha usted involucrado a otras personas en ese grupo?, ¿Cuáles son sus vínculos con las personas que ha involucrado? , ¿quiénes integraron al grupo?

c. ¿Cuál es su interés personal por pertenecer a este grupo?, ¿Obtiene usted o sus familiares algún beneficio?, ¿Tiene usted algún cargo en el grupo?, ¿Cuál es su rol en el mismo?

Fase de consolidación:

1) Pertenencia y participación activa en una ONG

a. ¿Pertenece a una ONG?, ¿Qué tipo de organización es? , ¿Cuáles son los objetivos de la organización?, ¿Cuánto tiempo tiene de pertenecer a ella?, ¿Cuánto tiempo tiene de formada la ONG?, ¿Cuántos miembros la constituyen?, ¿Quiénes la fundaron?

b. ¿Cómo se vinculó con la ONG?, ¿Con qué frecuencia se reúnen?, ¿Qué tipo de personas la integran?, ¿Ha usted involucrado a otras personas?, ¿Cuáles son sus vínculos con las personas que ha involucrado?, ¿Cuál es su rol en la ONG?, ¿Qué tipo de actividades realiza?, ¿Cuánto tiempo invierte para esas actividades?

c. ¿Cuál es su interés personal para pertenecer a la ONG?, ¿Recibe algún beneficio para usted o para sus familiares?, ¿Cómo obtiene la ONG sus recursos?, ¿Cuál es su programa de actividades?

2) Diseño de proyectos comunitarios

a. ¿Usted ha diseñado algún proyecto de desarrollo comunitario?, ¿Cuál es el objetivo del proyecto?, ¿En qué lugar se lleva a cabo?, ¿Cuándo inició?, ¿Cuál es su duración?, ¿Cuánto tiempo invierte en el diseño del proyecto?

b. ¿Estableció relaciones con otras personas para el desarrollo de su proyecto comunitario?, ¿Cuántas personas están involucradas en el proyecto?, ¿Invitó a otras personas a participar?, ¿Tiene un equipo de trabajo?, ¿Cuentan con un calendario de reuniones?, ¿Cuáles son sus vínculos con las personas que contribuyen con usted?

c. ¿Cuáles son las razones por las que usted diseña esos proyectos?, ¿A quiénes beneficia es proyecto?, ¿Tiene para usted algún significado cada proyecto que diseña?, ¿Tiene algún referente en su proceso de diseño?

3) Participación en la organización de eventos para desarrollo comunitario.

a. ¿Usted ha organizado algún evento para el beneficio de su comunidad?, ¿Cuál fue el objetivo del evento?, ¿En qué lugar se lleva a cabo?, ¿En qué consistió?, ¿Cuál fue su duración?, ¿Cuánto tiempo invirtió en el evento?

b. ¿Estableció relaciones con otras personas para el desarrollo del evento?, ¿Cuántas personas se involucraron en el proyecto?, ¿Cuántas personas asistieron al evento?, ¿Contó con un equipo de trabajo?, ¿Tuvieron reuniones periódicas?, ¿Cuáles son los vínculos con las personas que contribuyen con

usted?, ¿Continúa entrevistándose con las personas que colaboraron con usted?, ¿Con que objetivo se llevan a cabo las reuniones?

c. ¿Cuáles son las razones por las que usted organiza esos eventos?, ¿A quiénes benefician los eventos?, ¿Tiene para usted algún significado cada evento?, ¿Tiene algún referente en la realización de los eventos?

4) Participación en proyectos conjuntos con diferentes organizaciones sociales.

a. ¿En los proyectos que usted diseña participan diferentes organizaciones sociales?, ¿Cuáles son esas organizaciones?, ¿Desde cuándo se estableció el vínculo?, ¿Cuál es la aportación que realiza cada organización?, ¿Cuáles son los planes conjuntos para el futuro?, ¿Cuánto tiempo se invierte en los proyectos?, ¿Cuáles son los objetivos de los proyectos?

b. ¿Cómo se establecieron los vínculos en las organizaciones?, ¿Quiénes promovieron los vínculos interinstitucionales?, ¿Tienen un programa de trabajo?, ¿Con que frecuencia se reúnen?, ¿Qué personas son las responsables de mantener el vínculo?, ¿Qué puestos tienen en las instituciones? , ¿Existe algún predominio de una institución sobre otra?

c. ¿Qué representan para usted los vínculos institucionales?, ¿Su institución obtienen un beneficio de la alianza con otra organización?, ¿El modelo para vincularse se obtuvo de otras instituciones?

5) Organización de equipos de trabajo para el desarrollo de proyectos comunitarios.

a. ¿Usted ha organizado equipos de trabajo para realizar proyectos comunitarios?, ¿Durante cuánto tiempo ha realizado esa actividad?, ¿Cuáles han sido los objetivos de esos equipos de trabajo?, ¿Cuántas personas integran los equipos?, ¿De qué edades?, ¿Qué género?, ¿Cuentan con lugares específicos de reunión?

b. ¿Cuántas personas se han involucrado en los equipos de trabajo?, ¿Cómo es su organización?, ¿Cómo se relaciona cada integrantes de los equipos de trabajo?, ¿Cada cuándo se reúnen? , ¿Cuáles son los diferentes roles en los equipos?, ¿Con quienes mantienen vínculos los equipos de trabajo?, ¿Con quienes mantienen vínculos los integrantes de los equipos de trabajo?, ¿Qué vínculos existen entre los integrantes del equipo?

c. ¿Qué significa para usted la integración de un equipo?, ¿Qué beneficios busca con la formación de estos equipos?, ¿De quienes reciben apoyo o recursos los equipos?, ¿Qué motiva a los miembros del equipo?, ¿Qué aprendizaje ha obtenido de esta actividad?

6) Fundación y organización de grupos sociales para el cambio comunitario.

a. ¿Usted ha fundado algún institución, organización o grupo para el desarrollo comunitario?, ¿Qué tipo de institución es?, ¿Cuáles son los objetivos del grupo?, ¿Cuánto tiempo tiene de fundada?, ¿Cuáles son sus principales actividades?, ¿Cuántas personas la integran? ¿Tienen un programa de trabajo?, ¿Cuánto tiempo invierte en el grupo?, ¿Cuáles son las características de los integrantes?

b. ¿Qué vínculos existen entre los integrantes del grupo o institución?, ¿Se vincula con otros grupos?, ¿Conoce a otros fundadores de instituciones o

grupos? ¿Cuál es su relación con otros fundadores?, ¿Se reúne regularmente con ellos?

c. ¿Qué lo llevó a fundar esa organización?, ¿Tiene algún referente importante para esta actividad?, ¿Cuál es la relevancia de las fundación de grupos para la comunidad?

Apéndice D

Representaciones esquemáticas de los sistemas de relaciones ciudadanas establecidos por los entrevistados.

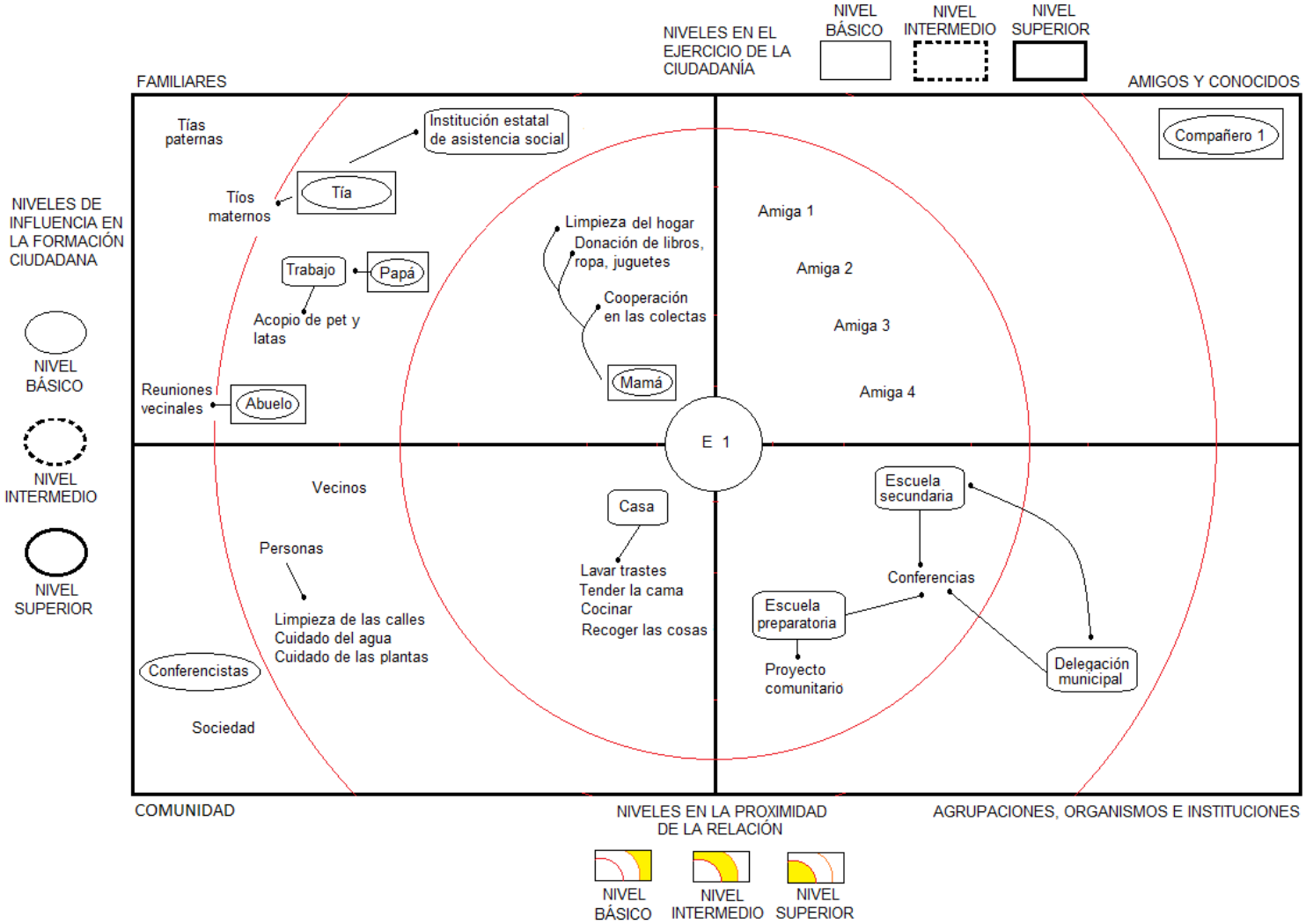

Figura D1. Sistema de relaciones del entrevistado número 1 considerando los cuatro ámbitos de relaciones.

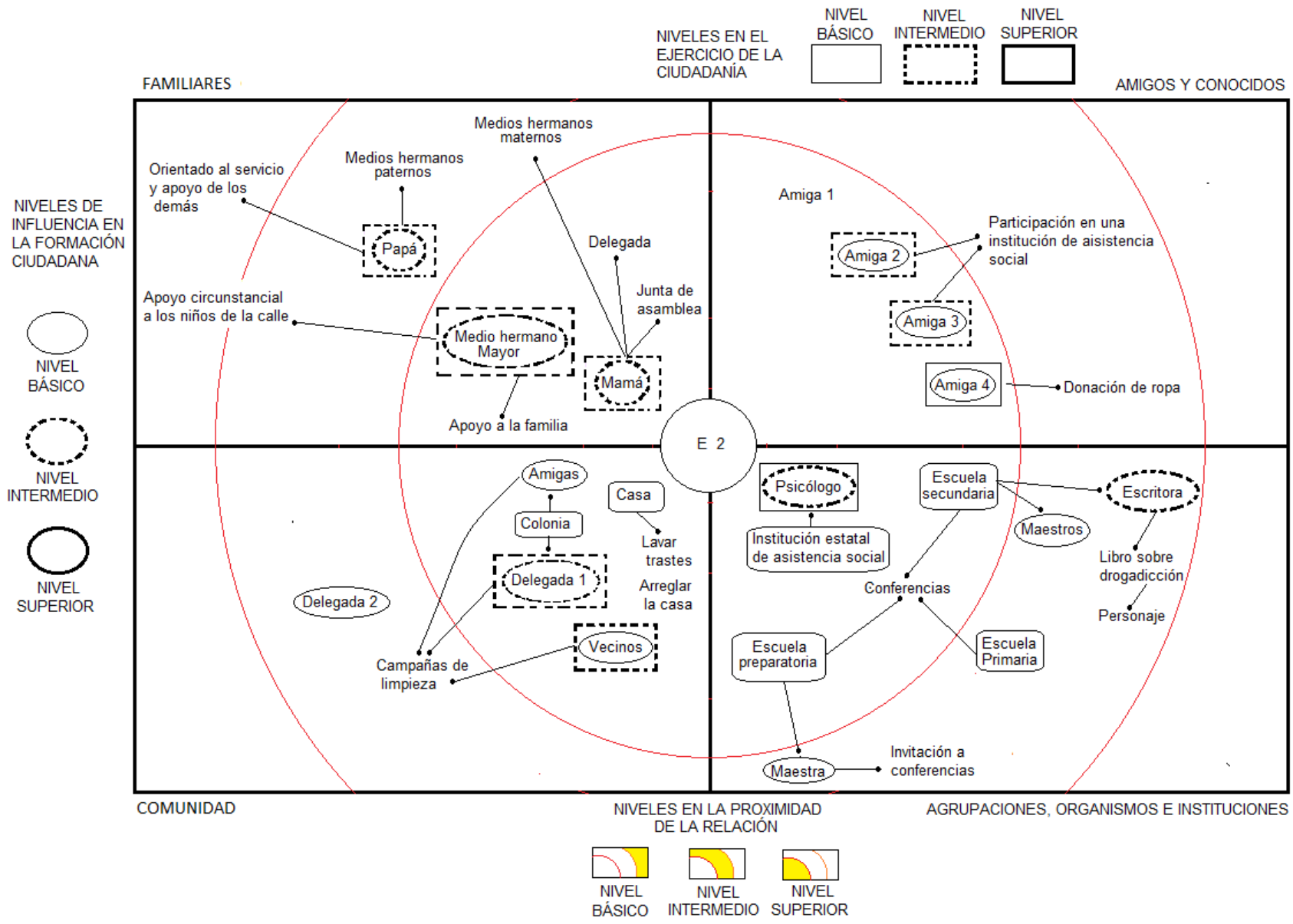

Figura D2. Sistema de relaciones del entrevistado número 2 considerando los cuatro ámbitos de relaciones.

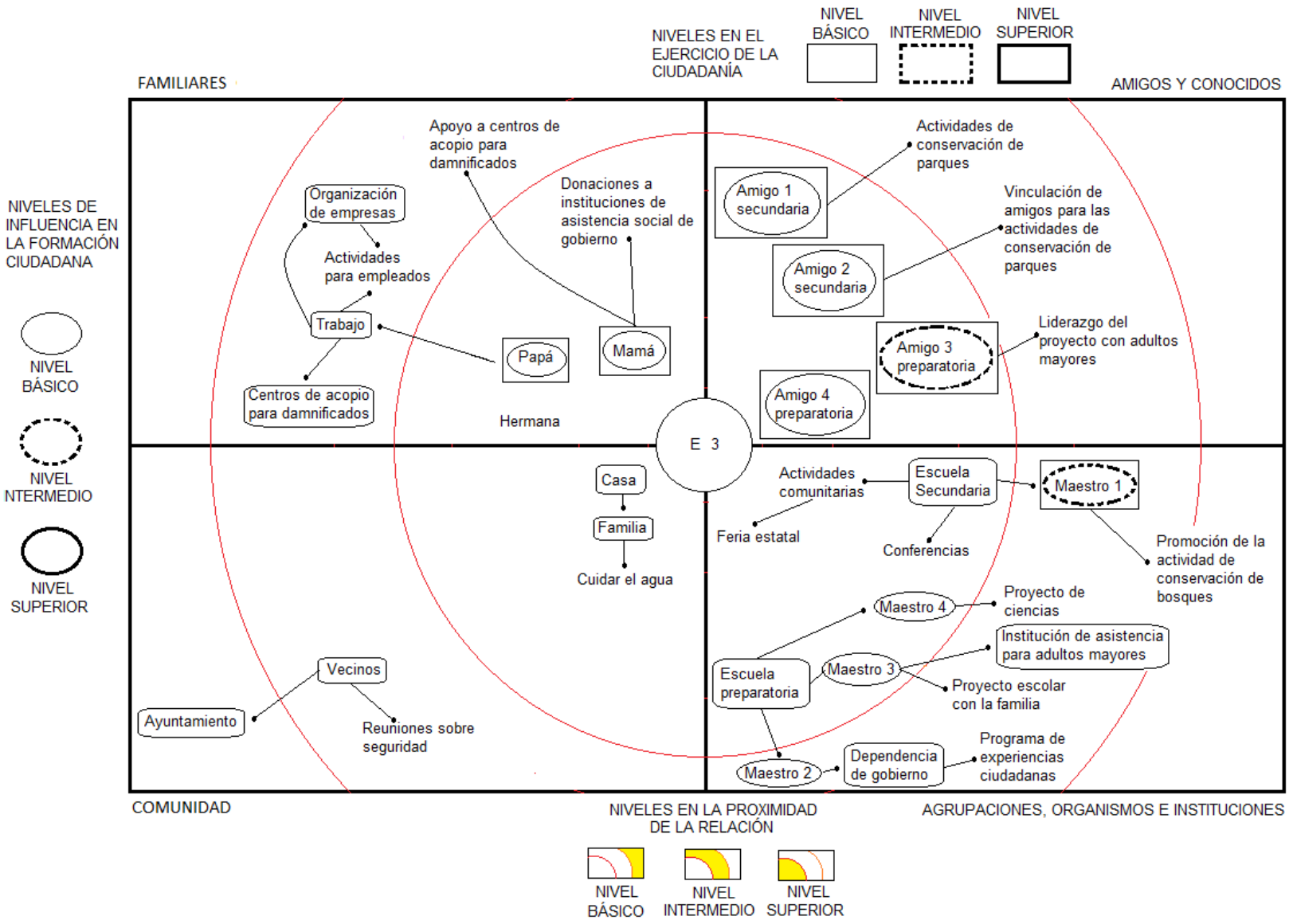

Figura D3. Sistema de relaciones del entrevistado número 3 considerando los cuatro ámbitos de relaciones.

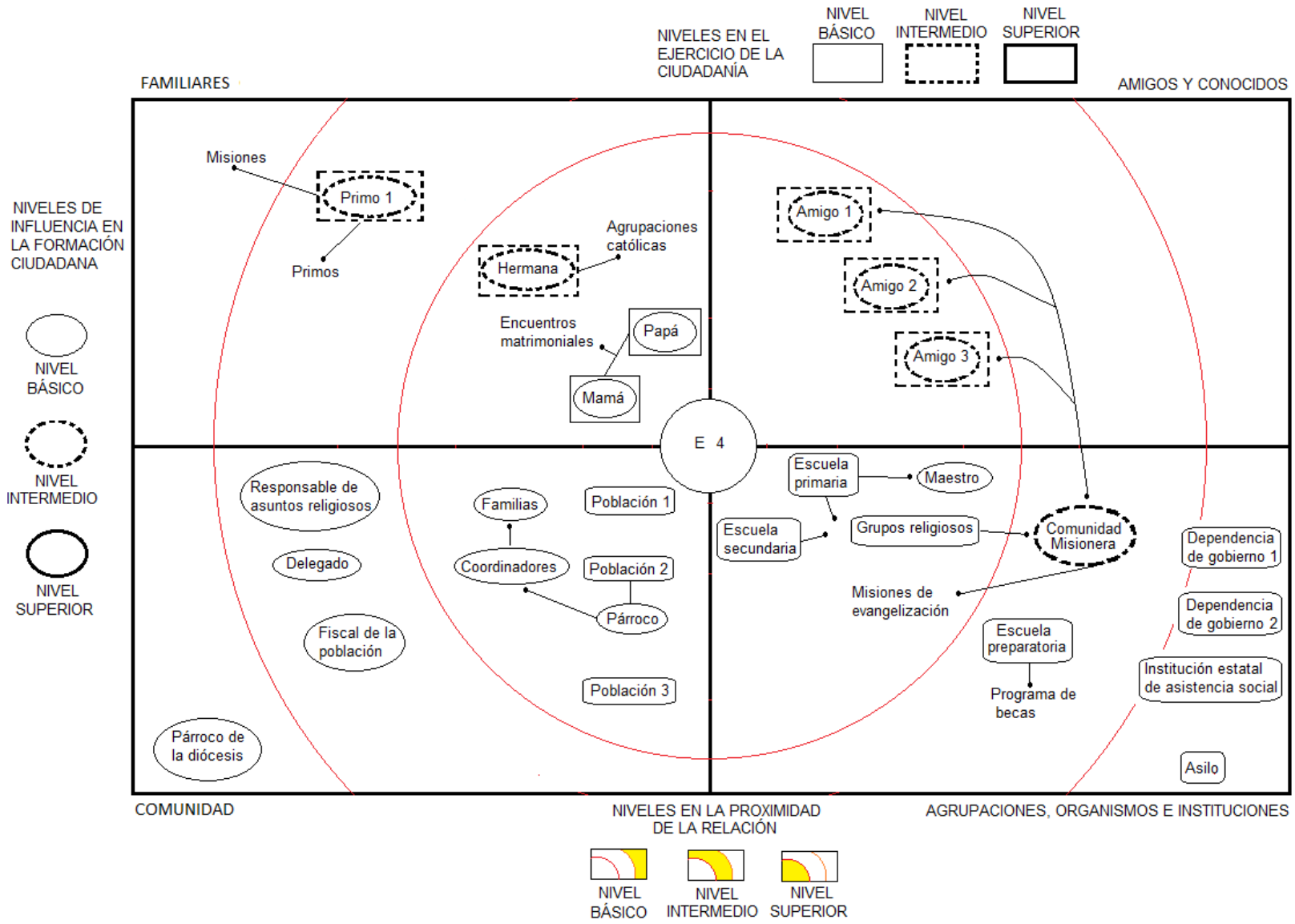

Figura D4. Sistema de relaciones del entrevistado número 4 considerando los cuatro ámbitos de relaciones.

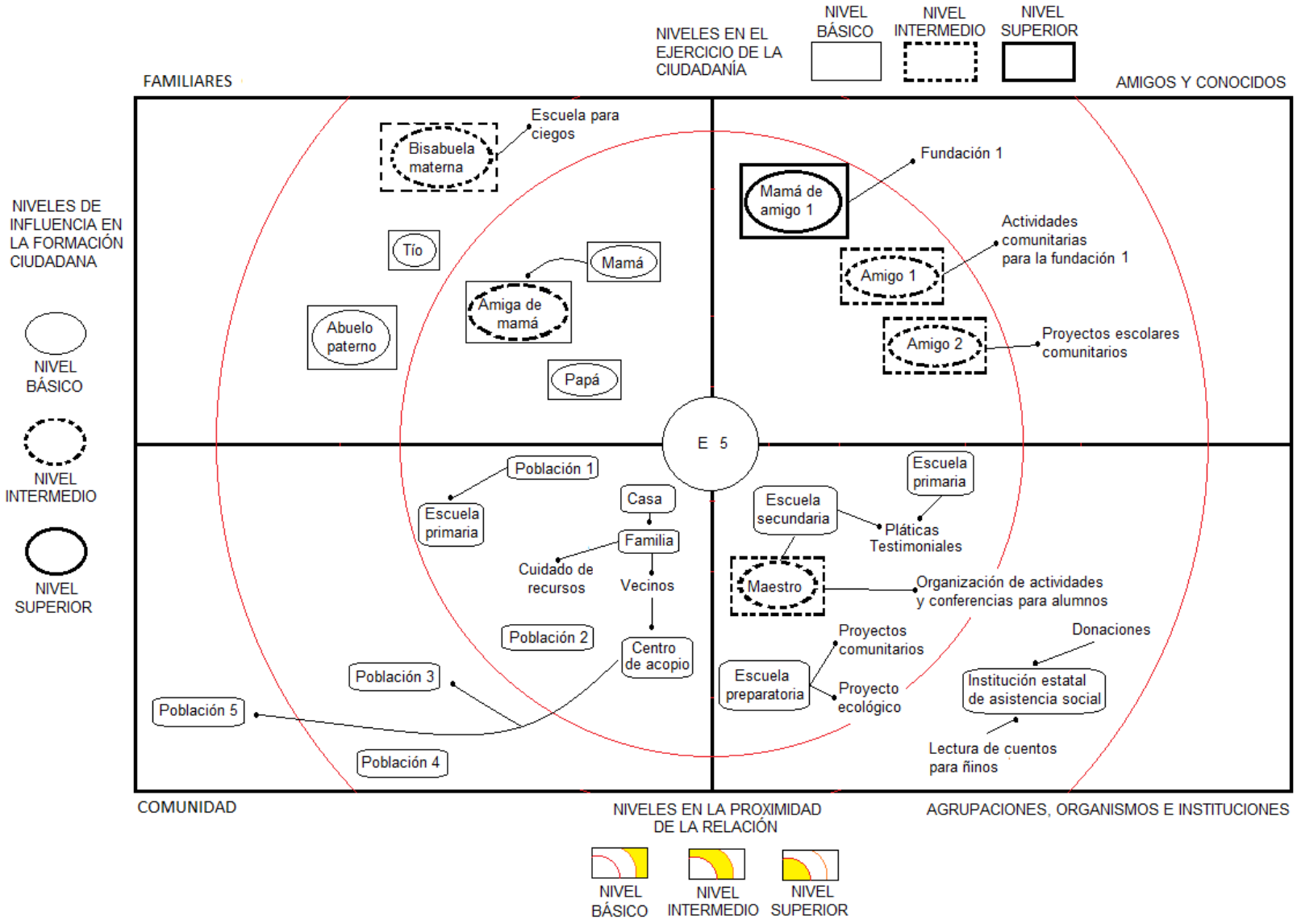

Figura D5. Sistema de relaciones del entrevistado número 5 considerando los cuatro ámbitos de relaciones.

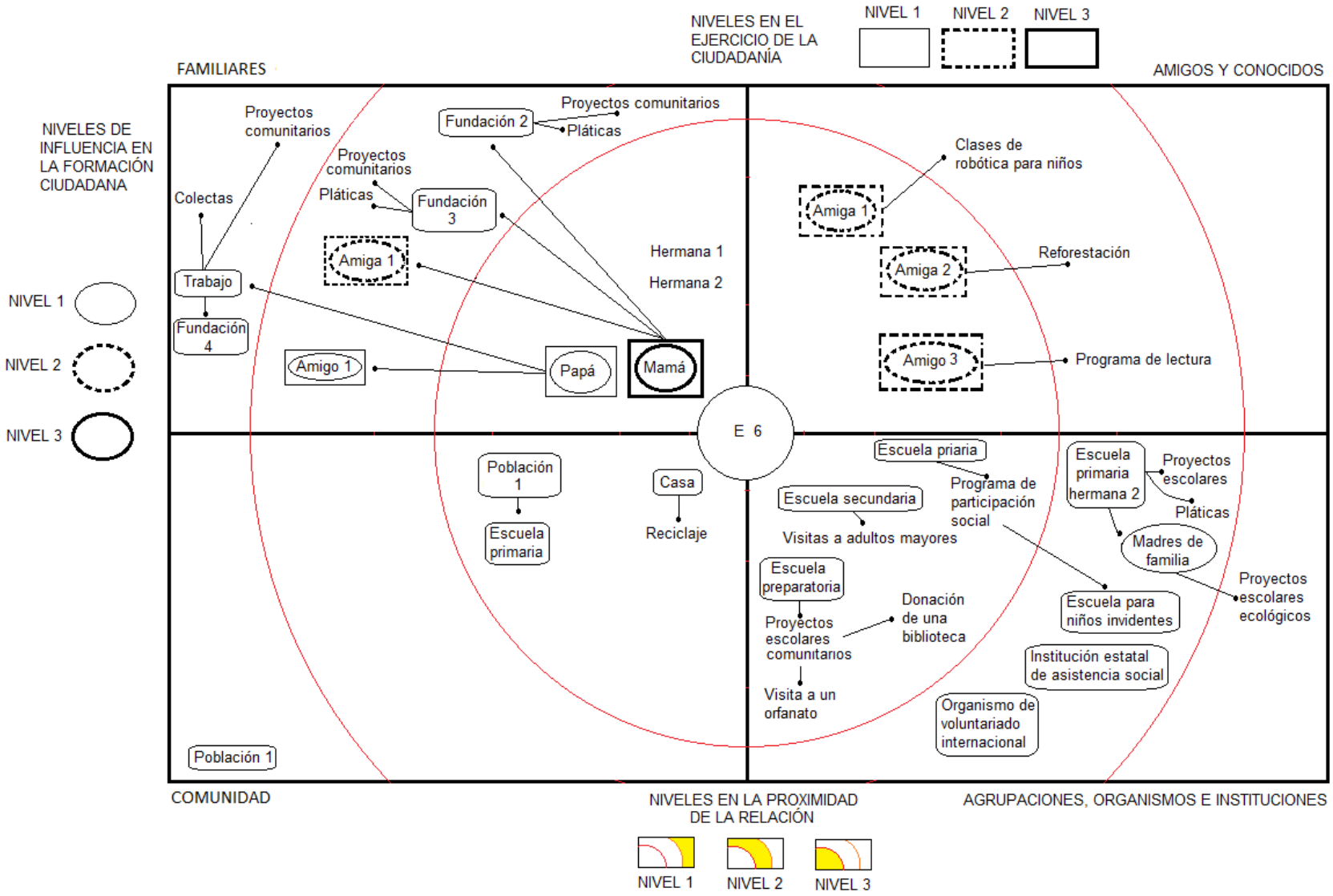

Figura D6. Sistema de relaciones del entrevistado número 6 considerando los cuatro ámbitos de relaciones.

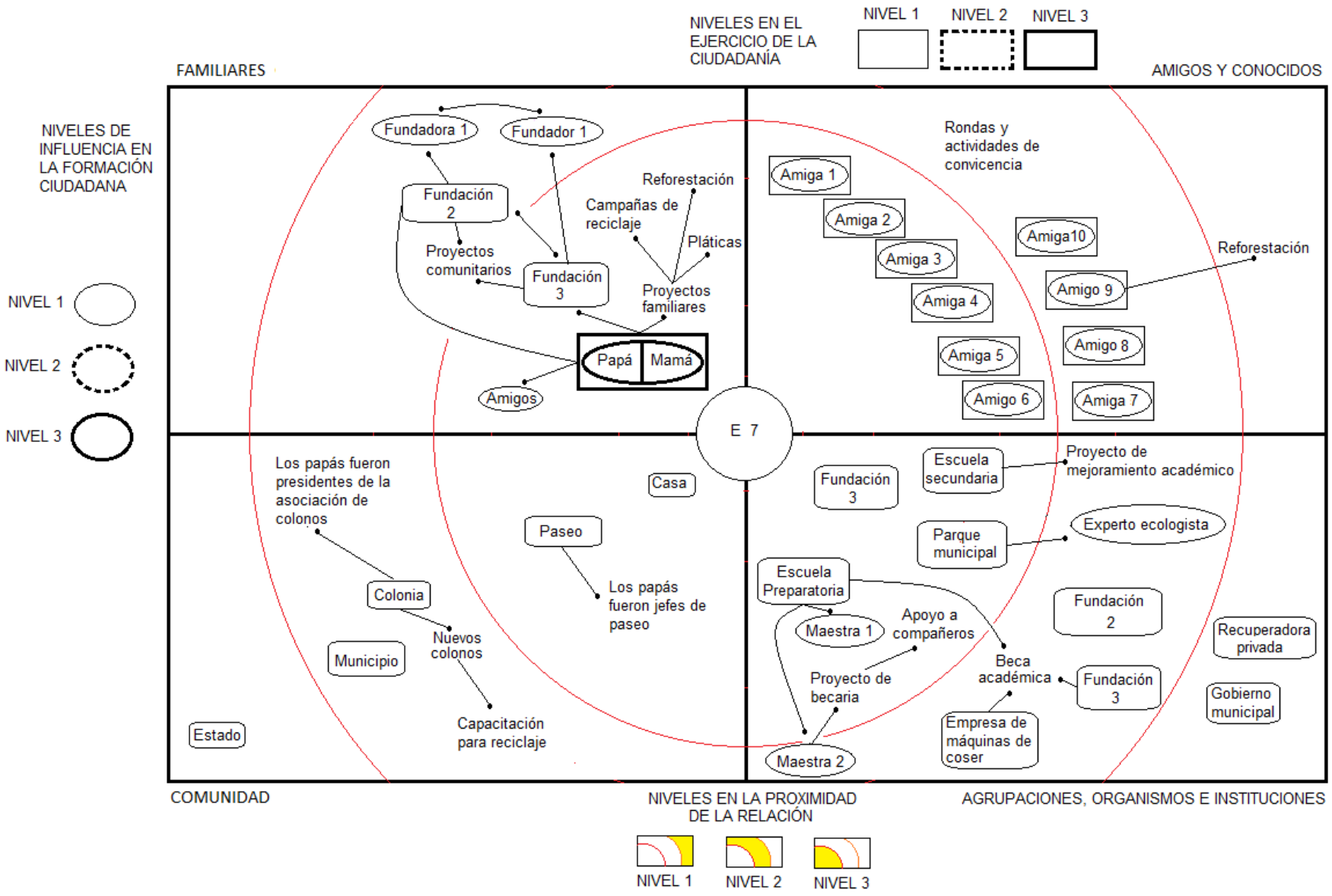

Figura D7. Sistema de relaciones del entrevistado número 7 considerando los cuatro ámbitos de relaciones.

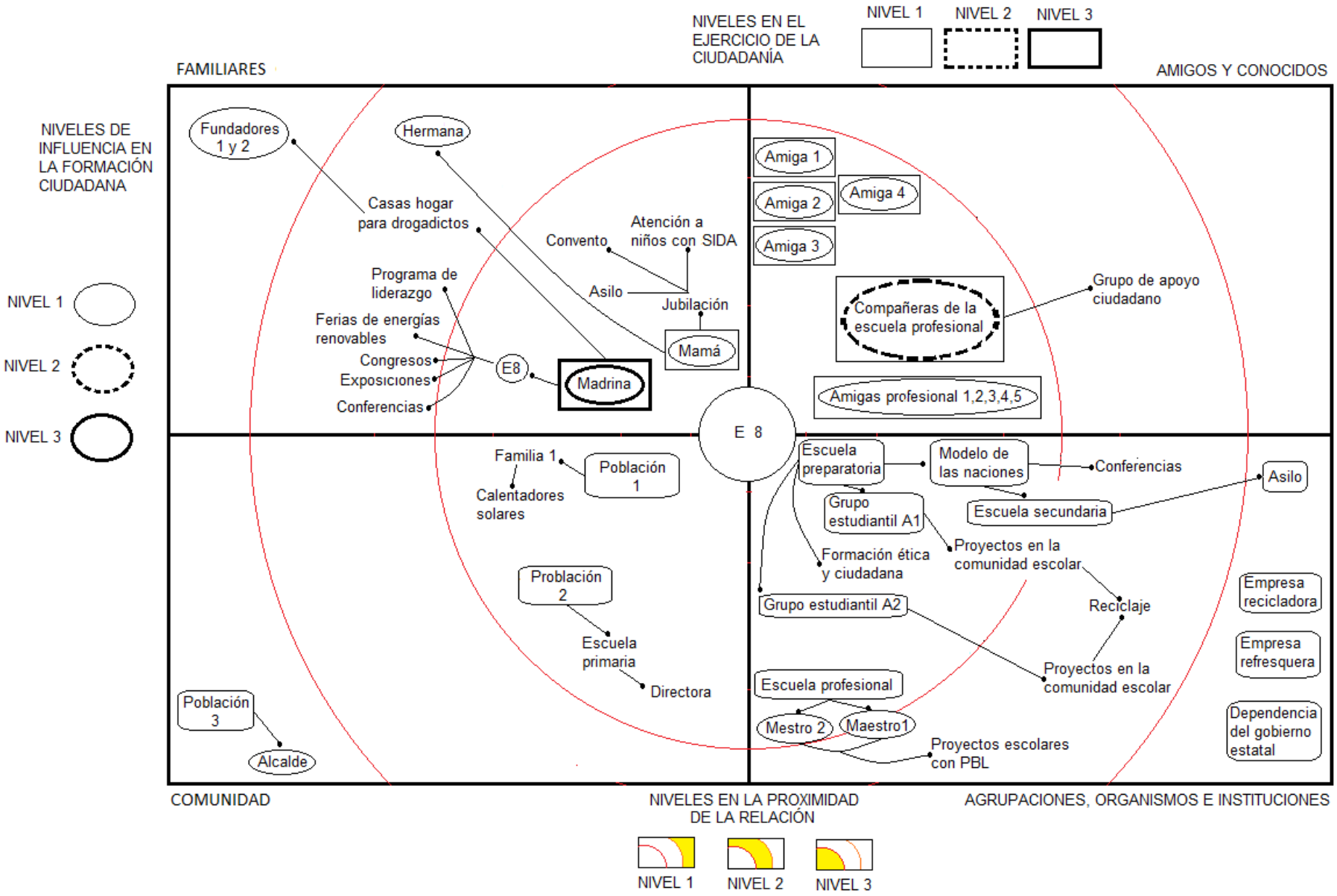

Figura D8. Sistema de relaciones del entrevistado número 8 considerando los cuatro ámbitos de relaciones.

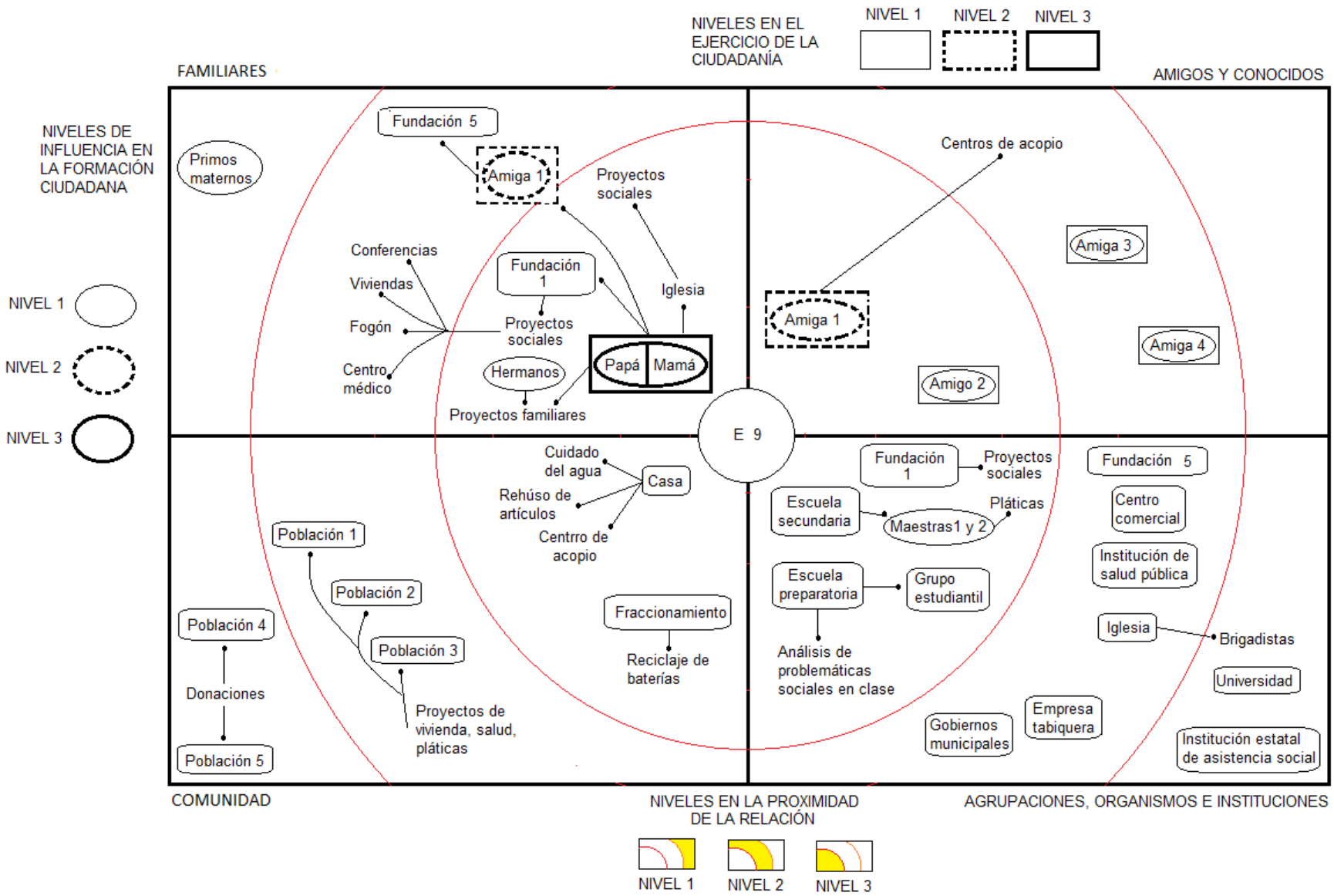

Figura D9. Sistema de relaciones del entrevistado número 9 considerando los cuatro ámbitos de relaciones.

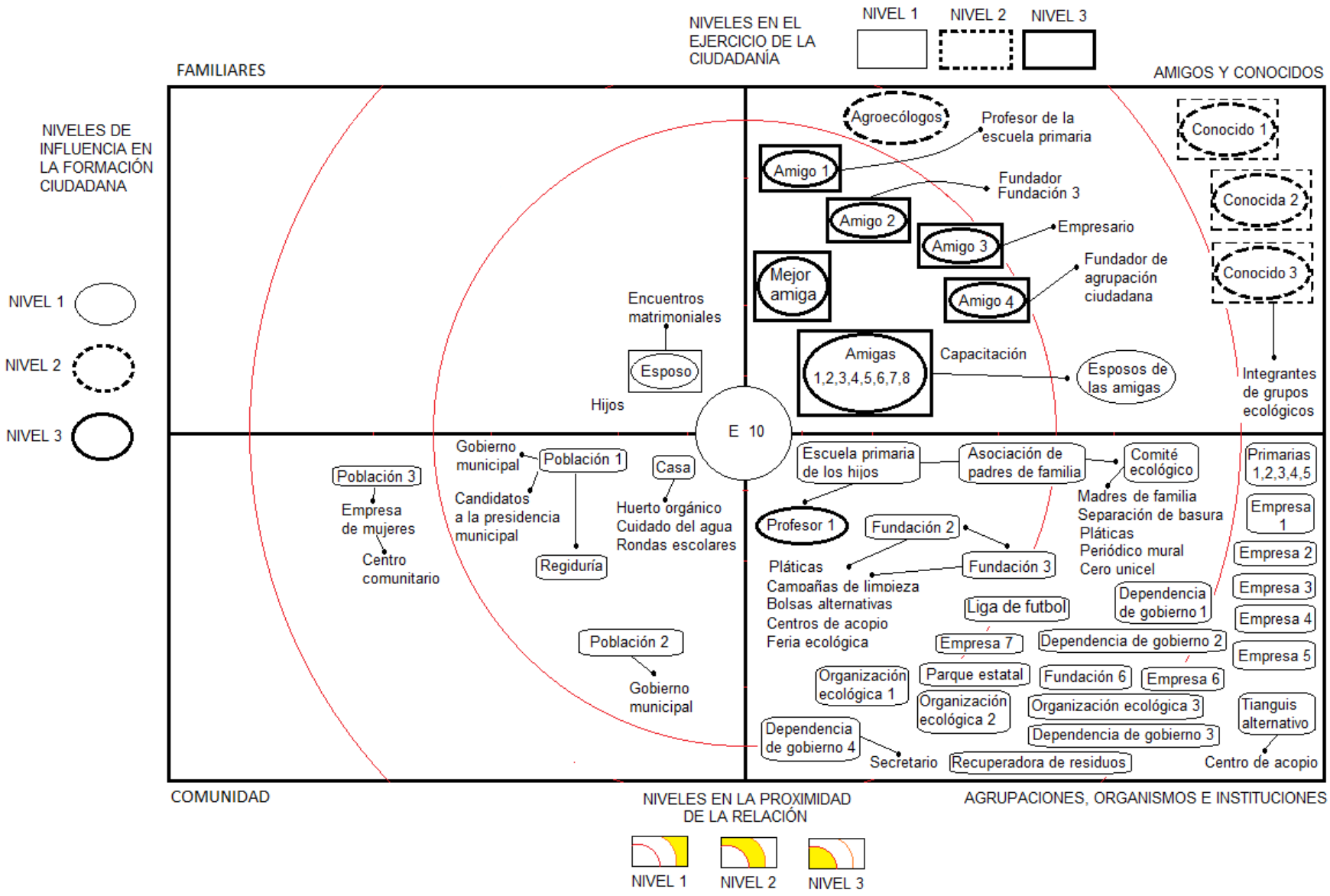

Figura D10. Sistema de relaciones del entrevistado número 10 considerando los cuatro ámbitos de relaciones.

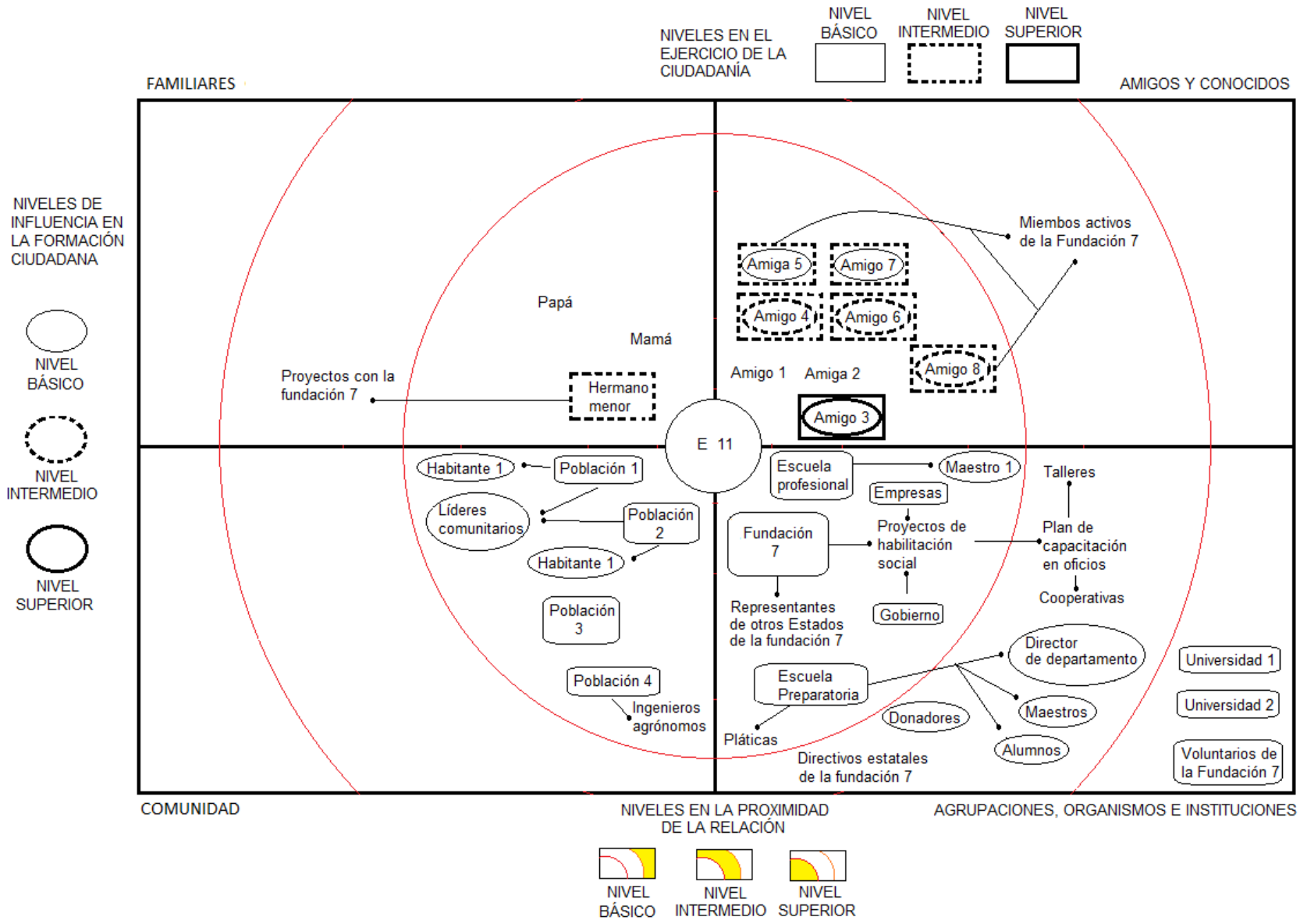

Figura D11. Sistema de relaciones del entrevistado número 11 considerando los cuatro ámbitos de relaciones.

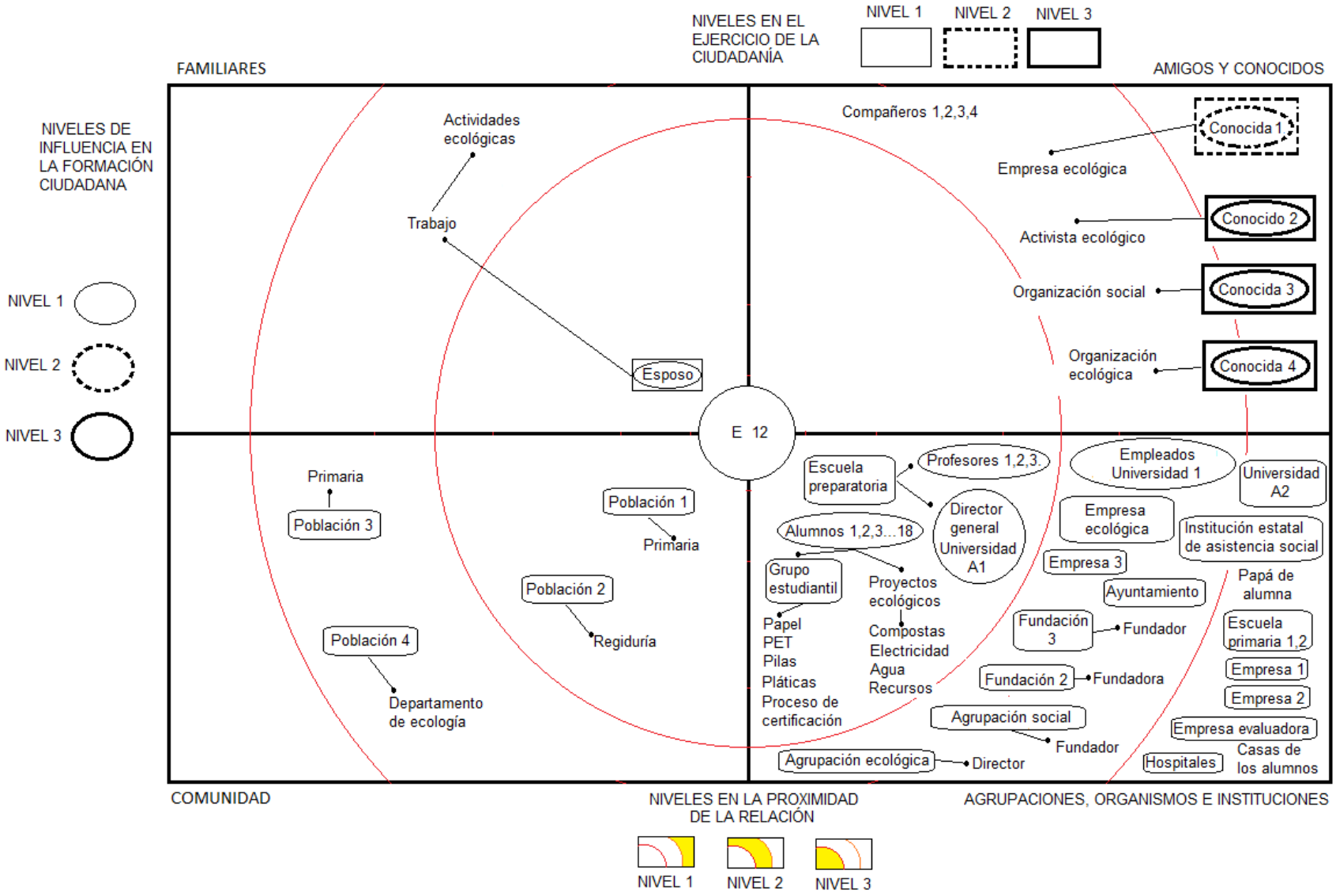

Figura D12. Sistema de relaciones del entrevistado número 12 considerando los cuatro ámbitos de relaciones.

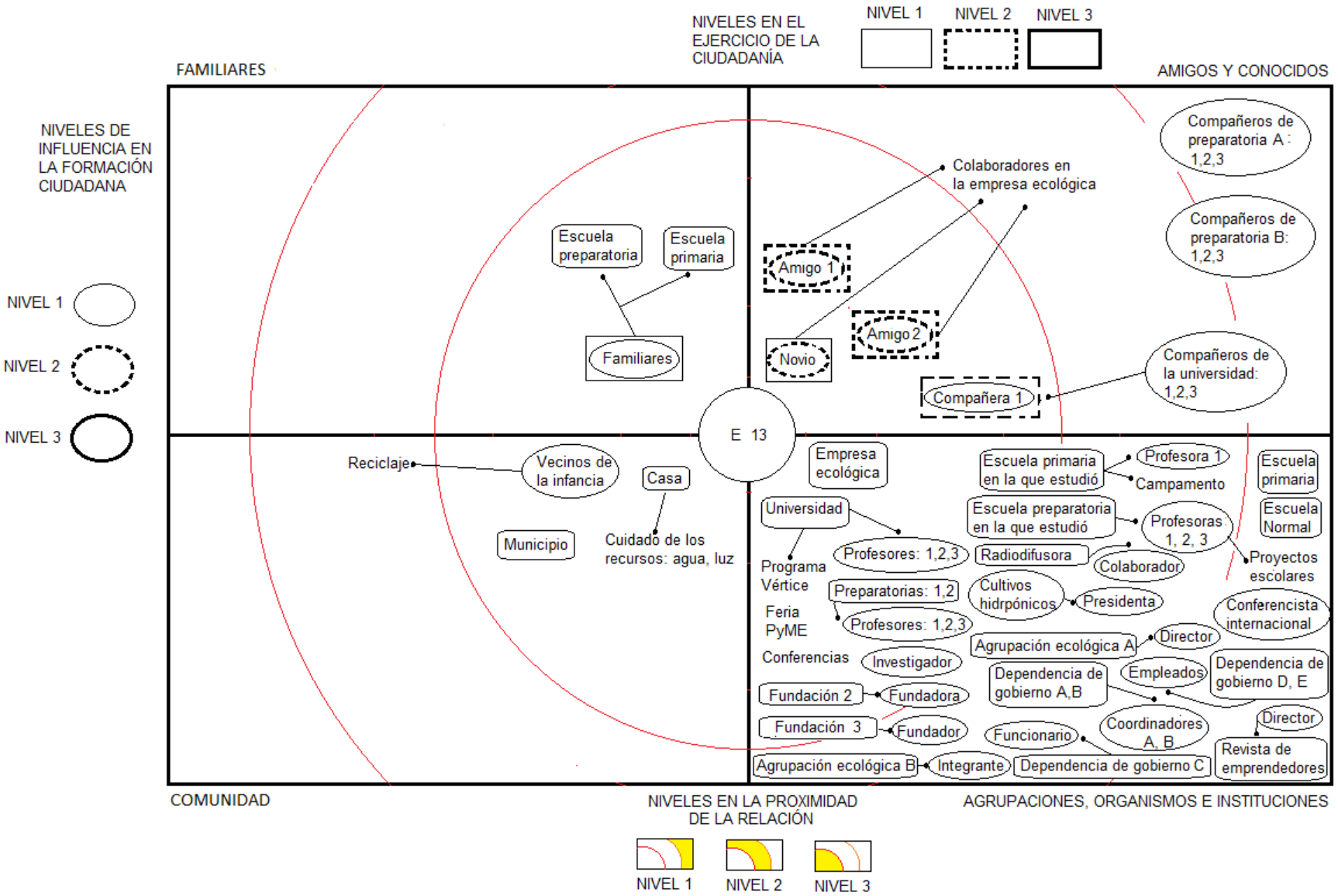

Figura D13. Sistema de relaciones del entrevistado número 13 considerando los cuatro ámbitos de relaciones.

Apéndice E

Narración de la conversación con la entrevistada número 1

Datos personales

La entrevistada número 1 se graduó de preparatoria en el año 2010, a los 18 años de edad. Nació y vive en la ciudad de Tenango del Valle con una población aproximada de 60 mil habitantes. Cada día se traslada 50 kilómetros para asistir a su escuela y regresar a su casa. Cuando se le pregunta sobre las actividades que realiza en su tiempo libre, contesta que le gusta escribir, dibujar, crear cosas, hacer cartas, leer; a veces sale con la hermana a tomar un helado o al cine con su prima. También ayuda en casa, en las labores del hogar; cuida su mascota, platica con la familia. Los fines de semana regularmente se queda en casa, ve películas, juega un poco. La mayoría de las actividades que menciona, las realiza de manera individual. Menciona que le gusta ser independiente, razón por la cual no aceptó que su papá la llevara y la recogiera de la escuela. Tiene una hermana de 14 años y un hermano de 9 años de edad.

Familia

Su familia está compuesta por 5 miembros. Los papás, la entrevistada y dos hermanos menores; una hermana de 14 años y un hermano de 9. La mamá, de 43 años, estudió hasta la secundaria. La entrevistada menciona que su mamá no realiza ninguna actividad que tenga que ver con algún tipo de servicio comunitario, que no

toma la iniciativa para promover alguna actividad de ese tipo, aunque después menciona que dona libros, ropa o juguetes para los niños cuando alguien más organiza colectas. La vida de la mamá gira en torno a sus ocupaciones de ama de casa. Cuando aborda la relación con su papá, de 42 años de edad, dice que solo lo ve en las mañanas y en las noches cuando regresa de su trabajo; que estudió la carrera de médico veterinario zootecnista y una licenciatura en ciencias naturales. En ocasiones le ayuda a resolver algunas tareas por la noche y se ponen a filosofar cuando las están haciendo. Actualmente tiene tres años de ser director de una secundaria en una población cercana a su lugar de residencia. También menciona que no participa en proyecto alguno relacionado con su población o con su colonia, pero que, como parte de su trabajó, su papá reúne botellas de pet y latas para después venderlas y tener un ingreso adicional para la escuela.

Antecedentes

Al preguntarle sobre su participación en conferencias relacionadas con alguna problemática social, la entrevistada platica que recuerda haber asistido por lo menos a dos durante la secundaria; una sobre los derechos de la mujer y otra sobre las etnias. Aunque no recuerda los nombres específicos de las pláticas. Las pláticas eran organizadas por la escuela o en coordinación entre la escuela y la delegación municipal. No se consideraban como actividades obligatorias para la secundaria, sino opcionales, voluntarias o co-curriculares, por lo cual la escuela únicamente se encargaba de difundirlas y de entregar los boletos, pero sin asignar alguna calificación. En preparatoria menciona haber asistido a pláticas sobre el medio

ambiente. Con respecto a la pregunta sobre sus vínculos con los conferencistas, menciona que, a pesar de que las pláticas fueron muy interesantes para ella, no tuvo oportunidad de conocerlos, ni antes, ni después de las pláticas, que no logró establecer ningún tipo de relación con ellos, ya que estos únicamente llegaban y hablaban del tema que sabían. También menciona que la persona que dio la plática sobre grupos étnicos, era una investigadora, pero que no formaba parte de ningún grupo de apoyo social.

La entrevistada afirma no haber asistido nunca a alguna institución de asistencia social para brindar su apoyo, ni formar parte de algún grupo o realizar aportaciones personales para el desarrollo de proyectos en su comunidad. Menciona como una de las principales razones de su falta de participación, el hecho de no haber recibido ninguna invitación para hacerlo, además de que a veces no tiene tiempo.

Al hablar sobre sus papás, señala que ninguno de los dos se ha involucrado, de la misma manera que todos sus tíos, en proyectos de apoyo a su comunidad. Su papá, dice, casi no participa en las reuniones que se organizan en su colonia, porque siempre llega tarde del trabajo y su mamá, quien tampoco asiste, tiene que estar pendiente de su hermano. El que normalmente participa y anda en movimiento es su abuelo, ya después él les platica a todos los demás, papás y tíos, lo que pasó en las reuniones. Un poco más tarde, recuerda que a una de sus tías si le gusta ayudar a todos. Pide donaciones de juguetes y ropa a los familiares y a los vecinos, después los lleva a instituciones gubernamentales. Aunque la entrevistada visita regularmente a su tía, esta nunca la ha invitado a entregar las donaciones.

La entrevistada ayuda en casa con las actividades que le asignan.

Incorporación a las actividades de desarrollo comunitario

Al preguntarle sobre su participación en actividades para su comunidad a través de algún tipo de grupo o de manera individual, explica que no ha participado en ningún proyecto, que no ha sido invitada y que ella no ha tomado la iniciativa para hacerlo, pero no descarta la posibilidad de hacerlo en algún momento. Sin embargo, considera que cumple con lo que cada persona debe cumplir: limpia su calle, riega las plantas, no tira basura, cuida el agua; hace, según afirma, lo que se debe hacer. También platica que ha asistido a reuniones con vecinos de su colonia, porque se siente obligada…no porque quiera ir. En las reuniones se han tratado, entre otros, asuntos relacionados el arreglo del internet. Aunque ha asistido, no ha tenido alguna participación durante las reuniones.

La escuela y los compañeros

Cuando se le plantea la interrogante relacionada sobre las invitaciones que ha recibido por parte de sus compañeras para integrarse a un grupo y participar en alguna actividad de servicio comunitario, se ríe. Afirma que sus amigas no participan en eso. Cuando se le pregunta sobre sus amigas más cercanas en la prepa, únicamente menciona o recuerda a una de ellas. Dice que son cercanas, pero que van cambiando, un tiempo está con unas y después con otras. Al insistirle, recuerda otras tres amigas y menciona sus nombres. También recuerda que en la clase de ética ciudadana, después de un proceso de selección, llevó a cabo un proyecto con su grupo. El trabajo, dice,

estaba relacionado con hacerles la vida más fácil a los adultos mayores y explica que los compañeros que tuvieron mayor contacto con los adultos fueron los del equipo que había propuesto el proyecto.

Interpretación de la realidad y de sus actividades comunitarias

A pesar de que la entrevistada no tiene una participación activa en las proyectos comunitarios, considera que es muy importante estar informada de lo que pasa a su alrededor, ya que siempre se prende de la sociedad en la que se vive. También piensa que como ciudadano tiene que estar involucrada para sentirse parte de la sociedad, dentro de…cuando uno no sabe, agrega, o cuando no le importan las cosas da igual, no se piensa en nada; por otra parte, afirma que con saber ya contribuye.

Al reflexionar sobre su participación, es muy consciente de que debe hacerlo y tomar la iniciativa, dice que es fácil quejarse, del gobierno, de la calle, pero no hacer nada .No sabe porqué no se ha involucrado, dice que tiene miedo a la apatía de la gente.

Narración de la conversación con el entrevistado número 11

Datos personales

El entrevistado número 10 se graduó de la preparatoria en el año 2006. Después entró a estudiar ingeniería mecatrónica y tiene planeado terminarla en el 2011 aproximadamente. Cuando inició la carrera realmente no sabía de qué trataba, sin embargo siempre quiso estudiar algo relacionado con ingeniería ya que considera que es bueno para las matemáticas. Poco a poco le fue gustando la carrera. Piensa que si hubiera tenido la oportunidad de participar en una organización no gubernamental relacionada con el desarrollo comunitario cuando estudiaba la preparatoria, tal vez hubiera escogido estudiar otra carrera. Tal vez algo relacionado con responsabilidad social. Actualmente tiene 20 años de edad.

Familia

La familia del entrevistado, está integrada, además de él, por sus papás y un hermano menor que estudia medicina. Su mamá estudio para educadora y su papá, nacido en Argentina, no terminó una carrera. Cuando habla de su familia menciona que nunca estuvo involucrada en nada relacionado con proyectos sociales o servicio comunitario, y que, como una consecuencia de esto, tampoco lo involucraron a él con ninguna actividad o persona relacionada con actividades sociales. Ningún tío o tía o familiares en general han participado en actividades sociales. Piensa que su papá, quien ya tiene viviendo mucho tiempo en México, con esposa e hijos mexicanos, es parte de una generación que piensa principalmente en sobrevivir, que se preocupan principalmente por sí mismos y por su familia. Dice que su papá se pone primero él y después los demás. Esta forma de pensar del papá la relaciona con el hecho de que le

tocó vivir una época militar durante su juventud. Actualmente trabaja en la administración de restaurantes. Durante la conversación, subraya que al papá no parecen importarle mucho las actividades que realiza, que únicamente le exige que le vaya muy bien en la escuela.

Cuando habla de su mamá, la describe como una persona más sensible que el papá y que le encanta que su hijo esté participando en las actividades comunitarias. El entrevistado dice que su mamá les platica a sus amigas todo lo que hace su hijo y que incluso, le ha conseguido muy buenos contactos para apoyarlo.

Cuando recuerda su niñez, piensa que creció como en una burbuja, ya que jamás, nadie le habló de las situaciones de pobreza que había en el país. Dice que se daba cuenta de lo que pasaba alrededor, pero que nunca nadie se acercó para explicarle lo que pasaba, únicamente veía la pobreza, pero no se preguntaba nada sobre ella. Sin embargo no culpa sus padres sobre la forma de pensar que tenía antes.

Antecedentes

Antes de involucrarse con una organización relacionada con proyectos de desarrollo comunitario, el entrevistado afirma que nunca antes había participado en actividades de ese tipo con alguna institución, ni de manera individual, ni con amigos. Los amigos que tenía en la preparatoria, dice, iban de misiones a los pueblitos durante la semana santa. Recuerda que la novia de su mejor amigo invitaba a todos sus compañeros a participar en las misiones y que los convencía, menos a su amigo y a él. Nunca le llamó la atención participar a pesar de que todos sus amigos lo hacían. Cuando habla de él y de su amigo, se describe como los clásicos chavos parranderos que se la pasaban divirtiéndose, sin preocuparse por lo que pasaba a su alrededor.

Cuando toma la palabra y habla nuevamente de sí mismo, le parece que toda su vida vivió como caballo, siempre viendo hacia adelante y que su objetivo era graduarse para hacer dinero. Nunca le interesó participar en nada de desarrollo comunitario. Se describe como aquel tipo de personas que creían que el pobre era pobre porque quería, ya que en México había mucho trabajo. Sin embargo, comenta que una vez que conoció la realidad, confirmó que no era cierto. La concientización de esta situación lo hizo cambiar en su forma de pensar.

Incorporación a las actividades de desarrollo comunitario

El proceso que siguió para incorporarse a la organización de desarrollo comunitario, siempre estuvo ligada con sus amistades. Quien lo invitó por primera vez fue un amigo, dos años mayor que él, que estudiaba la carrera de negocios internacionales. Durante la narración de su primera participación comunitaria, menciona que su amigo le insistió durante seis meses para que lo acompañara a construir una casa. No se animaba, pensaba que no era lo suyo. Hasta que, después de tanta insistencia, un día de marzo del 2009, se animó y participó, junto con otros dos de sus amigos, también novatos, en su primera construcción. Los tres continúan, hasta el momento, participando activamente.

Sus expectativas eran, realmente muy diferentes a las que encontró. Pensaba que, después de trabajar un ratito, poner un clavo por aquí y otro clavo por allá, era una situación para divertirse; terminó siendo una situación de trabajo real. Según las propias palabras "era trabajar y trabajar y trabajar, de sol a sol, y medio dormir en la noche". Le encantó. Afirma que la familia con la que construyó le "pegó" muchísimo durante los tres días de convivencia que tuvo con ellos.

Hasta el momento no ha participado con otras organizaciones de manera personal, aunque si lo hace la organización en la cual es voluntario. Como parte de sus actividades lidera proyectos y tiene contacto con compañeros de otras universidades y ciudades de México. Algunos de ellos son sus mejores amigos.

Cómo se tomó la decisión de participar

Ante la pregunta de sobre cómo había tomado la decisión de de participar, expreso cierta incertidumbre y dijo no estar muy seguro, que en parte había sido porque ya se había cansado de que su amigo lo estuviera invitando con tanta insistencia. Durante seis meses, todos los días; y por otra parte por las ganas de vivir una experiencia diferente, Pero de lo que sí estaba seguro, afirmó, es que no había sido por las ganas de hacer algo por alguien más.

Después de preguntarle sobre posibles platicas recibidas en la secundaría relacionadas con temas sociales y su influencia en su concientización, respondió que las conferencia no había tenido una contribución importante. El entrevistado valora la necesidad de tener una experiencia vivencial para que se pueda generar un compromiso de verdad con el cambio social. Una experiencia con la gente marginada, el contacto con las familias que realmente necesitan ayuda, porque un compromiso con el desarrollo social no se genera de la nada.

Tiempo invertido a la actividad e invitados

Cuando se exploró el tiempo que le dedicaba a las actividades de desarrollo comunitario, realmente fue sorpresiva su respuesta, “en vacaciones todos los días, todo el día”. En clases, invierte por lo menos unas seis horas al día. “Soy voluntario de tiempo completo, hay semanas en las que invierto 12, 13 ó 14 horas” afirma.

Además de participar activamente en la organización de los proyectos de construcción y desarrollo social, el entrevistado también es muy activo en la incorporación de nuevos miembros a la organización. Platica que ha invitado a sus amigas, a los novios de sus amigas, a sus amigos y familiares; se declara testigo de los cambios que estos han tenido antes y después de las construcciones. También se ha acercado a los directivos de la escuela preparatoria de la institución en la que estudia y ha involucrado a sus alumnos en los proyectos. Algunos de sus mejores amigos, no han podido incorporarse ya que, una vez graduados de la carrera, laborales se los impiden. Como una manera de justificar esta situación, asegura, que es muy difícil encontrar fechas que coincidan con las construcciones ya que su amigo es piloto aviador.

También invitó a su hermano menor en septiembre del 2009 quien después de la experiencia, que también le "pegó muchísimo" entró a trabajar en el equipo del Distrito Federal como voluntario.

La escuela y los compañeros

Sobre la pregunta explicita en relación a la administración de su tiempo para realizar sus actividades escolares y de comunitarias, respondió que tuvo que aprender a ser organizado y a ser efectivo. Realizar las actividades rápido. Después de esta respuesta, hace referencia a un dicho: "Cuando quiera que algo salga bien y rápido encárgaselo a una persona ocupada, son los más efectivos". Piensa que la escuela es muy importante y no pierde de vista que sus papás hacen un gran esfuerzo por pagarla. Como parte de su organización combina las actividades escolares con las actividades comunitarias; va de la escuela a la oficina, de la oficina a la escuela,

aunque resalta de manera enfática, en exámenes finales si le dedica un 100% la escuela.

Con respecto a la manera en la que lo perciben sus compañeros de clase y sus profesores, piensa que lo ven como si la escuela no le importa. Todos sus compañeros, asegura, saben de sus actividades de desarrollo. Se imagina que lo ven como alguien que no estudia y considera que, a pesar de que la escuela sea muy demandante, a los estudiantes les sobra el tiempo pero no lo saben aprovechar. Supone que, aunque algunos saben de sus actividades, los profesores lo perciben igual que sus compañeros, como alguien que no le dedica el tiempo necesario a la escuela, como si no le importara.

Interpretación de la realidad y de sus actividades comunitarias

El problema más grave que tiene México, en su percepción, es la desigualdad. En México existe, y trae a colación esta información, el hombre más rico del mundo y la comunidad más pobre del mundo en Guerrero. La desigualdad es, vuelve a mencionarlo, el problema del mundo en general, la gran desigualdad que existe en el mundo y la indiferencia que hay.

Desde su punto de vista, un alumno antes de graduarse debe tener dos experiencias: un acercamiento real con la realidad de su país que genere un compromiso y una experiencia laboral. El mundo, insiste, no es color de rosa, México no es el país en desarrollo que todos creemos que es.

Cuando se le pregunta sobre los beneficios personales que tienen sus actividades comunitarias, recuerda la expresión de uno de sus amigos: “Tengo mi cuenta del banco llena de sonrisas y agradecimientos. No necesito nada más” Tomando esta declaración como referencia, él asegura que ver el agradecimiento de la

gente, lo alimenta en su servicio comunitario y que ya no se ve haciendo un trabajo del que solo se beneficie él mismo, que para él es importante saber que de su trabajo se está beneficiando alguien más. Afirma con toda convicción, que la organización le ha dejado mucho más de lo que él ha contribuido con ella.