

T
455

87857

**Universidad Autónoma Metropolitana
Unidad Xochimilco**

División de Ciencias Sociales y Humanidades

Doctorado en Ciencias Sociales

**Ciudadanía Y Educación
Un Estudio Con Jóvenes Estudiantes
De Preparatoria En Ciudad Juárez**

Mtro. David Mariscal Landín

**Tesis para optar al Grado de Doctor en Ciencias
Sociales, con especialidad Sociedad y Educación**

**Tutor de tesis:
Dr. Guillermo Villaseñor García**

México, D. F., 16 de febrero del 2005

DEDICATORIA

**A Gela, *mi compañera de ruta en esta vida*
quien, por su actitud y valentía me ha enseñado
y de quien he aprendido más que nadie sobre
la vida y la ciudadanía.**

**A Alegría y David, mis hijos
motores y asideros en este mundo.**

**A Yolanda, mi madre,
a quien recuerdo.**

**Y a Genaro, mi padre,
por quien recuerdo muchas cosas gratas.**

Agradecimientos

Un trabajo siempre es un esfuerzo social y colectivo aunque lo realice una persona en la individualidad de su existencia. Este trabajo no es la excepción, sino la confirmación de ello. Son muchas las personas que, de una u otra manera, han participado en este esfuerzo. Aquí, sin embargo, sólo mencionaré a cinco de ellas, porque este esfuerzo les debe mucho.

A Ángela Estrada Guevara, quien me ha ayudado a entender la ciudadanía como una relación social cotidiana, existencial, en proceso de construcción y definición.

A Sergio Martínez Romo, quien amigablemente con sus cuestionamientos me ayudó a visualizar la manera de concretar las ideas iniciales que dieron paso a este trabajo.

A Guillermo Villaseñor, quien fungió como mi asesor y quien, por fortuna para mí, entiende que los proyectos de trabajo involucran algo más que trabajo, la dimensión humana.

A Alegría y David, mis hijos, quienes desde hace tiempo me han orientado en la reflexión sobre la ciudadanía y con quienes he podido compartir algo de *su tiempo*.

Presentación

Tal vez por el hecho de provenir de una familia que de manera continuada y a lo largo de varias generaciones ha estado vinculada a la educación es por lo que ésta ha llamado mi atención y ha sido objeto de mi interés.

A lo largo de cuatro generaciones de historia familiar, desde mi bisabuelo materno, mis abuelos maternos y mis padres, lo mismo que mi esposa y hermanos y cuñadas, en algún momento de nuestras vidas, hemos incursionaron en las filas del magisterio en diferentes niveles y modelos educativos. La educación no sólo ha sido, para algunos de nosotros, un trabajo o un medio de vida, en algunos casos se convirtió en algo más, en un proyecto de vida.

A lo largo de la experiencia como estudiante en proceso de formación tuve la oportunidad de incursionar en diferentes instituciones educativas; y en mi experiencia como profesionista he tenido la oportunidad de trabajar con jóvenes y con adultos, he impartido cursos y trabajado en diferentes instituciones educativas como la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, el Instituto de Campeche, el Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua, La Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Algunas veces como estudiante y otras como profesionista me ha llamado la atención el papel de la educación en la sociedad, su función social. Trabajar como docente en el Programa de Sociología de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, me abrió al campo de la teoría social y me permitió reflexionar de la educación desde una manera que mi formación inicial de filosofía no me permitía abordar. Por otra parte, trabajar con maestros de educación básica, preescolar y primaria, me ha permitido ver la educación desde otro punto de vista que mi formación y las teorías sociales no me brindaban. Todo ello me ha

llevado ha tratar de entender y explicarme la educación, en mi caso, como un cuestionamiento sobre mi propio quehacer. Creo que esto es lo que he intentado hacer en los últimos años.

El trabajo que a continuación se presenta es un resultado parcial dentro de mi propio proceso de formación y en relación con mis intereses y preocupaciones de más largo aliento. En el caso específico de este trabajo me pregunto, ¿cuál es el papel de la educación en el proceso de formación de la ciudadanía? Si bien considero, como punto de partida, que la educación forma para la vida y el trabajo. Y, en ese sentido, además de formar la mano de obra calificada para el mercado de trabajo forma también a la ciudadanía, es decir, a los ciudadanos y ciudadanas del país que en el tiempo que estamos viviendo: de crisis, apertura e integración económica, de transformación social y política, demanda un ideal de una ciudadanía conciente, comprometida y participativa. Entender desde mi perspectiva esta cuestión es el objeto del presente trabajo.

Considero que el lector, lo mismo que yo, percibe la importancia de esta problemática por esta razón considero pertinente, mejor, hablar de la estructura del trabajo.

El trabajo se compone de dos partes. La primera de ellas está constituida por tres capítulos:

En el primer capítulo, *El planteamiento del problema*, se introduce al lector en la problemática a investigar, la cual tiene que ver con una pregunta general que orienta en conjunto el trabajo, a saber: ¿cuál es el papel que juega la educación en el proceso de formación de la ciudadanía?. En este capítulo se presentan los supuestos de los que el estudio parte y, también, el objeto de estudio de la investigación: *los jóvenes estudiantes de preparatoria en Ciudad Juárez*, lo mismo que las proposiciones analíticas que guiaron y orientaron la investigación.

En el segundo capítulo, *La ciudadanía*, se presenta y problematiza la forma en que ha sido y es concebida la ciudadanía, se destaca su importancia actual y se muestra una visión de carácter histórico en la que se plantea cómo es que la ciudadanía se ha ido, en tanto que temática y relación social, construyendo como alternativa social, es decir, se presenta a la ciudadanía como una problemática que ha recorrido un largo camino hasta adquirir, actualmente, la centralidad que hoy presenta.

En este capítulo se intenta hacer una caracterización amplia y panorámica, aunque breve y esquemática, de las discusiones a través de las cuales la ciudadanía ha devenido en la construcción social que hoy conocemos. La intención y la función de este capítulo es brindar al lector una relativa ubicación en relación con el “*texto*” y el “*contexto*” de la discusión que la ha nutrido, a la vez que facilitar la visualización y construcción de los *observables* que orientaron y guiaron el proceso de operacionalización y el trabajo de campo de esta investigación.

En el tercer capítulo se presenta a la educación como un proyecto social en construcción y, en consecuencia, en lucha, con ello se destaca la dimensión social y política de la educación y se le ubica a la misma como parte del proceso de reproducción social y, en consecuencia, de socialización. En este capítulo se destaca la participación del Estado, como Estado educador, en el proceso de formación, desarrollo y consolidación de lo que actualmente conocemos como el Sistema de Educación Nacional Mexicano, el cual refrenda, a lo largo de su evolución, la finalidad formativa que impulsó, en su origen, los intentos y proyectos de formación, mismos que manifiestan las intenciones de unificación y homogeneización de la formación de la cultura y la identidad nacional, en un inicio, y actualmente, la formación para la moderna ciudadanía y el trabajo.

En este capítulo, se presenta la idea de que la educación ha sido abordada bajo ópticas diferenciadas y a partir de la construcción de dos grandes *discursos* que han orientado las interpretaciones sobre la misma, un discurso de liberación y otro de control social, *discursos fundantes* que todavía en la actualidad permean la interpretación que de la educación se hace.

Se presenta una breve caracterización de la evolución y desarrollo del Sistema de Educación Nacional Mexicano; también se presenta la vinculación e interdependencia que en las últimas décadas del siglo pasado se desarrolló a nivel global y se muestra la importancia que la problemática de la ciudadanía y la educación adquirió en ese entonces para agencias internacionales como la UNESCO, y la Reunión de Jomtien, Tailandia, de la Educación Para Todos (EPT), la Comisión Económica Para América Latina y el Caribe (CEPAL), las cuales se convirtieron en elementos fundamentales en el proceso de desarrollo de la reforma de la educación en México durante los inicios de la década de los noventa, fundamentalmente durante 1992, con la reforma planteada por el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB).

Esta reforma es importante para nuestro estudio en la exacta medida en que es en ella que se define, a partir de los Planes y Programas, la intención formativa de la ciudadanía que estamos estudiando, así, *los jóvenes estudiantes de preparatoria en Ciudad Juárez* con quienes se trabajó para la realización de este estudio son, se puede decir, los primeros *productos* de dicha reforma.

La Segunda Parte está constituida por cinco capítulos, los cuales en realidad son cuatro, pues el capítulo de *Los sujetos de la encuesta*, por su extensión hubo de dividirse en dos partes. Los cuatro primeros capítulos componen, en conjunto, la segunda parte, el quinto presenta las conclusiones a las que se arribaron en este trabajo.

En el primero de los capítulos, *Las características de la educación preparatoria*, se destaca, como su nombre lo indica, las características de la educación preparatoria, para ello, se habla en un principio de su origen, y de la forma en que la actualidad se presenta el nivel de preparatoria considerando su estructura y conformación como subsistema en la actualidad, para ello se destaca la evolución de la matrícula y la estructura del subsistema en las últimas tres décadas del siglo pasado. Caracterización que sirve como contexto para presentar la educación preparatoria en Ciudad Juárez. En este capítulo se presenta, también, la estrategia metodológica seguida para la realización de la investigación en el trabajo de campo.

El capítulo dedicado a *Los sujetos de la encuesta*, como ya dijimos, por su extensión hubo de ser dividido en dos partes, en ellas se presenta de manera descriptiva, precisamente, a los sujetos de la encuesta que fue aplicada para la realización del presente trabajo; aunque esta presentación puede ser considerada, por extensión, como una caracterización de los estudiantes de preparatoria en Ciudad Juárez. En ellos se destacan: cuestiones vinculadas al género, la edad, la trayectoria educativa, la familia, la ocupación de los padres y el ingreso familiar y la participación de los estudiantes en éste, la expectativa de futuro, los viajes y la relación con el espacio que se habita, el acceso a la información y los usos de los medios de comunicación, el conocimiento de los derechos propios y de los demás, los valores de los estudiantes y su participación y la valoración que los estudiantes hacen de la participación de *los otros* y, por último pero no menos importante, de la relación que guardan con la educación.

El penúltimo capítulo, *La educación y la ciudadanía*, se plantea la relación del aprendizaje de los estudiantes y las instituciones educativas bajo la cual ha sido construida la estructura del Sistema Educativo Nacional Mexicano. Se habla de la relación entre el estudio y el trabajo, la concepción sobre la ciudadanía y los

derechos, la participación y la educación pública y privada; de la educación formalmente laica y la religiosa y la ciudadanía y la educación preparatoria.

En el último capítulo, que es el relativo a las conclusiones, *Los sujetos escolares como (posibles) ciudadanos*, se habla de la posibilidad de la ciudadanía en un doble sentido, por una parte, tomando en consideración la temporalidad bajo la cual se encuentran muchos de los estudiantes y que, en ese sentido, los remite necesariamente a un tiempo futuro todavía no presente; por otro lado, se habla de manera fundamental del tipo de ciudadano/a que forma y construye socialmente la educación preparatoria.

PRIMERA PARTE

CAPITULO PRIMERO

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. El Objeto De Estudio

La intención del presente trabajo es abordar la compleja relación existente entre la ciudadanía y la educación. En principio hemos de reconocer que tanto la ciudadanía como la educación, cada una en sí mismas, representan realidades amplias y complejas y, en consecuencia, difíciles de estudiar.

Es de observar que lo mismo acontece cuando se considera como objeto de estudio su relación, es decir, dado que los elementos que integran esta relación, la ciudadanía y la educación, son en sí mismos complejos, la relación resultante de estos elementos se presenta, también y obviamente, como una relación amplia y compleja de difícil estudio.

Para reducir la amplitud y la complejidad y, en consecuencia, la dificultad del estudio de dicha relación se hizo necesario circunscribir y acotar lo más posible la temática de estudio, con lo cual se planteó, de manera definida, los límites del presente trabajo.

2. Límites Del Trabajo

Una forma inicial de realizar la circunscripción y acotamiento de nuestro objeto fue, en primera instancia, plantear explícitamente los límites propios de la intención que impulsó la realización del presente trabajo. Así, se hizo necesario explicitar la intención de abordar la compleja relación existente entre la ciudadanía y la educación, no en sus términos más generales posibles como en

un principio pudo haberse supuesto: como la ciudadanía y la educación en general, sino circunscribiendo ambas temáticas, la de la ciudadanía y la de la educación, y refiriéndolas de manera explícita en relación con un nivel de educación, en este caso, el nivel de educación preparatoria y, dentro de éste, haciendo referencia específica a los jóvenes que se encontraban cursando dicho nivel de estudios. De ahí el título y subtítulo del presente trabajo:

Ciudadanía Y Educación

Un Estudio Con Jóvenes Estudiantes De Preparatoria En Ciudad Juárez

Una vez hecho esto, problematizar, aquí sí, en los términos más amplios y abstractos posibles, cada uno de los elementos de dicha relación, es decir: la ciudadanía y la educación y, obviamente, la relación existente entre ellos, manteniendo la intención esbozada de retomar y referir de dichos planteamientos sólo aquellos que se consideraran pertinentes en relación al nivel de estudio considerado y con relación específica a los jóvenes que en él participan, o sea, con el nivel de educación preparatoria y con los estudiantes de dicho nivel.

La delimitación del objeto de estudio y la forma de abordaje representaron, obviamente, uno entre muchos de los problemas epistemológicos a los que hubo que hacer frente a lo largo de la realización de este trabajo.

Aunque estas cuestiones las abordaremos más adelante, conviene señalar por el momento que, parto del supuesto de que existe una congruencia justificada entre la intención de pretender abordar la temática o problemática de la ciudadanía y la de la educación en sus términos más generales posibles tomando como referente único de investigación y problematización a los estudiantes del nivel de preparatoria en Ciudad Juárez.

Por otra parte, la delimitación de la problemática de estudio no dependía únicamente del planteamiento de la existencia de la relación entre la ciudadanía

y la educación y la delimitación del referente objetivo para realizarlo, en este caso los estudiantes de preparatoria de Ciudad Juárez, sino que también estaba sujeta a la forma en que se plantease dicha relación.

Esta cuestión se resolvió cuando se vio la necesidad de ubicar un punto de partida para el estudio de la temática de la relación existente entre la ciudadanía y la educación. Y, dadas las características de la relación, fue necesario indagar en las distintas formas en que se ha realizado y desarrollado la conceptualización de dichos elementos en la sociedad, es decir, de la ciudadanía y de la educación.

El abordar, trabajar y analizar distintas perspectivas me ubicó en terrenos comunes y compartidos por las distintas perspectivas y conceptualizaciones, tanto sobre y de la ciudadanía como de la educación.

Terrenos que, al ser comunes y compartidos por las conceptualizaciones que hacían referencia a ambos términos se podían considerar como anteriores, en consecuencia, a las mismas conceptualizaciones y, entonces, consideré que se encontraban más allá de las mismas conceptualizaciones que permitían y posibilitaban, por esto es por lo que en la interpretación los ubicamos como *supuestos* de las mismas conceptualizaciones, es decir, se presentaban como un *humus* previo del cual emergían las conceptualizaciones mismas.

3. Dos Supuestos

Lo anterior nos llevó a realizar el siguiente planteamiento, básico para este trabajo:

Por un lado, el que en la sociedad actual existen y se expresan dos grandes supuestos conceptuales comúnmente aceptados por aquellos que estudian la ciudadanía y los que estudian la educación -y por aquellos que leen a los que

estudian a la ciudadanía y a la educación- que, en principio, plantean como dada la relación existente entre la ciudadanía y la educación.

Dichos supuestos a los que nos referimos pueden ser esbozados de la siguiente manera:

Desde la ciudadanía

Se da actualmente y se ha dado por sentado en el pasado en nuestra sociedad que la ciudadanía, para vivirse plena e idealmente hablando, reclama el desarrollo, aprendizaje y apropiamiento de ciertos conocimientos, valores, destrezas, habilidades, etc., etcétera, las cuales y en conjunto pueden denominarse *competencias*, y que éstas (sean las competencias que sean) tienen que ver, de manera específica y fundamental, con la educación, y;

Desde la educación

Se da actualmente y se ha dado por sentado en el pasado y de manera generalizada la aceptación de que la educación participa de alguna manera y en algún grado en el proceso de formación de la ciudadanía, es decir, se acepta la participación de la educación con independencia de cómo se considere esta participación y sin considerar los elementos que la integran, ya sea que se considere ésta en forma tangencial o, por el contrario, se le considere importante y fundamental en la formación de los ciudadanos y ciudadanas.

Hemos de reconocer que estos supuestos, si bien expresan la existencia de esta relación, lo menos que podemos decir de ellos es que la expresan de manera ambigua y problemática.

Por otro lado, lo que resulta importante del planteamiento de estos supuestos es el hecho de que de cada uno de ellos remite al otro y, en consecuencia, pueden ser considerados como lados de una misma relación, y que ya fuese que se abordase el lado de la ciudadanía o el de la educación se implicaba al otro, ello evidenciaba claramente, según mi interpretación, que:

- a) la relación existente entre la ciudadanía y la educación aparecía, a la luz de dichos supuestos, y como ya se dijo, como una relación *dada y existente*, que,
- b) al ser considerada como una relación *dada y existente*, aparece como que *debe ser aceptada*; entre otras cosas, porque no estaba, y por otra parte y desde esta lógica no puede estar, puesta en cuestión,
- c) puesto que además de ser común y compartidamente aceptada por todos, como algo que no requiere ni interpretación ni justificación, porque *aparece como evidente en sí misma*, es decir, como supuestos, y,
- d) en última instancia, como parte constitutiva del imaginario social y, en consecuencia, como supuestos compartidos comúnmente aceptados en y por la sociedad que trata de dar cuenta de dicha relación, y con ello norma la interpretación sobre la misma relación.
- e) Por otro lado, cada uno de estos supuestos comúnmente aceptados presenta la característica de estar planteado partiendo de uno de los elementos de la relación y orientado hacia el otro elemento de la misma, es decir, uno de ellos tiene su asiento y punto de partida en la ciudadanía y el otro en la educación, pero el que parte de la educación se orienta y mira hacia la ciudadanía y el que parte de la ciudadanía se orienta y mira hacia la educación.

4. Problematización

El arribar a este planteamiento y al pretender realizar el análisis, la conceptualización y posterior crítica de estos supuestos comúnmente aceptados nos remitieron, necesariamente, a una serie de cuestionamientos que ahondan más en la problemática que pretendíamos trabajar: la relación entre ciudadanía y educación y son los que, en último término, orientaron el desarrollo del presente trabajo.

Dichos cuestionamientos pueden ser presentados de la siguiente manera:

¿qué es la ciudadanía?

¿cómo se concibe (actualmente) la ciudadanía?

¿cuáles son (actualmente) los elementos que la integran y caracterizan?

¿cómo se forma y constituye (actualmente) la ciudadanía?

¿cómo, con qué intención y en qué medida participa la educación en la formación de la ciudadanía, es decir, de los ciudadanos y ciudadanas?

en relación con esta última nos preguntamos si:

¿la educación forma o no homogéneamente respecto de la ciudadanía?

o

¿en qué medida o proporción es factible decir que la educación forma homogéneamente respecto de la ciudadanía?

o, por el contrario,

¿hemos de reconocer que aunque sea intención de la educación el formar homogéneamente a las personas respecto de la ciudadanía no lo logra?

por otro lado, si no lo logra,

¿en qué medida podemos decir que la educación logra formar lo que podemos denominar el esquema conceptual base o imaginario colectivo y común de la vida cotidiana de los estudiantes que transitan por ella?

Respecto de la educación de nivel preparatoria, específicamente, nos preguntamos:

¿qué relación es la que podemos apreciar existe entre la educación preparatoria y la concepción de la ciudadanía?

y, también,

¿qué tipo de relación es la que podemos apreciar existe entre la ciudadanía y el modelo educativo y el tipo de institución a la que asiste el estudiante para recibir educación?

Una interrogante que surge desde los mismos supuestos y que, en consecuencia, podría ser considerada central en la actual discusión de la relación entre ciudadanía y educación, en general, y para este trabajo de manera específica y fundamental, es:

¿Puede la ciudadanía ser diferenciada a partir de la educación?

es decir:

¿puede la educación aparecer actualmente y en un *momento* dado como un criterio de diferenciación de la ciudadanía?

Y digo *actualmente y en un momento dado*, porque históricamente en otros "momentos" así ha aparecido y al parecer éste es uno de los riesgos latentes que se pueden desprender de los supuestos mencionados- En este sentido, es conveniente señalar la existencia de un *prejuicio social* muy generalizado y que cuenta con arraigo en la actualidad y es el que justifica, aparentemente y de manera generalizada, el hecho de que las cuestiones de la política, se piensa, deban ser tratadas solamente por aquellos que se encuentren capacitados para ello. Esta es, parcialmente, la base de la interpretación simplista que da pie a las posturas de los técnicos del conocimiento y su vinculación con la política, a los que se ha denominado como *tecnócratas*.

Lo que nos lleva a preguntarnos lo mismo aunque de manera distinta:

¿Es factible diferenciar un ciudadano o ciudadana de otro u otra por su nivel de educación o, mejor dicho, por el grado de escolarización alcanzado?

y si es que consideramos que es diferenciable, lo que obviamente no es nuestro punto de vista, entonces

¿en qué se basa o por qué se considera que es posible diferenciarle?

Si, por el contrario y como consideramos, no es diferenciable como ciudadano o ciudadana por ningún tipo de característica o comportamiento atribuible o derivado de la educación o la escolarización, entonces,

¿por qué es que se *esgrime* y se *acepta* tan comúnmente como importante el supuesto peso de la educación en la concepción que tenemos de la práctica social y el oficio de la ciudadanía?

Estos y otros cuestionamientos más son los que han estado en la base del presente trabajo de investigación y se presentan de esta manera porque muestran parte del razonamiento seguido:

Los primeros cuatro cuestionamientos intentan dar cuenta, en referencia a nuestro interés y por ello en forma sesgada y parcialmente, del debate actual de la ciudadanía.

El resto de los cuestionamientos problematiza fundamentalmente el papel que la educación juega en relación con la ciudadanía y, dentro de éstos, los últimos cuestionamientos intentan ubicarnos en un nivel de problematización más amplio de la misma relación compleja y problemática de la ciudadanía y la educación y en el que se observa, de alguna manera, la forma en que han operado estos supuestos.

Vale la pena destacar que el hecho de haber orientado la presente investigación en relación con los estudiantes de preparatoria adquirió una mayor relevancia y pertinencia¹ cuando se tomaron en cuenta las consideraciones anteriores y se esbozaron los siguientes aspectos:

1. Los jóvenes que se encuentran cursando la preparatoria actualmente cumplen con dos características básicas, a saber:
 - a. Por un lado, ya cumplieron con la denominada educación básica que, como su nombre lo indica, es la educación que se considera

¹ Debo agradecer a la socióloga Ángela Estrada Guevara el haber llevado mi atención respecto del nivel de preparatoria como objeto de estudio más pertinente para mi investigación, por las características que se destacan en el texto y que atinadamente me señaló en su momento, que aquel bajo el cual estaba inicialmente planteado este trabajo, que se orientaba a realizar un estudio con niños que estuvieran terminando la primaria y con jóvenes que estudiaran la secundaria, siguiendo la orientación bajo la cual fue desarrollado el estudio de Rafael Segovia *La politización del niño mexicano*, a quien también debe mucho este trabajo.

que básica o mínimamente deben contar todos y cada uno de los ciudadanos, por lo que se le reconoce socialmente como deseable y, por lo mismo y en nuestro caso, aparece formalmente como obligatoria por ley -aunque todavía hoy en día no se cumpla con esta expectativa, dado que no se puede hablar del cumplimiento de una cobertura total en dicho nivel², con independencia de esto es importante destacar que en México en la actualidad la educación básica integra el nivel de primaria y secundaria, es decir, contempla ya nueve años de escolarización; y,

- b. por otro lado, por estar la educación preparatoria fundamentalmente dirigida a un grupo de edad comprendido, en términos generales, entre los 15 y los 19 años de edad, ha de observarse que los jóvenes que se encuentran cursando la preparatoria son personas que, por la edad en que se encuentran, están cercanos o, en algunos casos ya cuentan con, la mayoría de edad, es decir, los 18 años, y, en consecuencia, son personas que pueden ser, en el caso de los que ya tienen los 18 años o son mayores, considerados formalmente como ciudadanos o ciudadanas, por su parte los jóvenes menores de esta edad se encuentran prácticamente a un paso de alcanzarla por lo que, en ambos casos, los que ya son mayores, por ser mayores precisamente, y los que están cercanos a serlo, también precisamente por ello, los hace proclives a considerar como importante la ciudadanía. Múltiples son las razones que, considero, reflejan esta situación y entre las que cabe destacar, los siguientes:

1. fundamentalmente, el tener acceso a espacios y lugares de diversión que antes, por la edad, les estaban vedados, y,

² Como puede verse a partir de las estimaciones realizadas en las que se considera que de cada 100 alumnos que entran a la primaria en el medio urbano sólo 90 la termina mientras que en el medio rural la proporción decrece ya que de cada 100 alumnos que ingresan a la primaria sólo 67 la termina (Nexos, 1/2002), la relación existente en secundaria es más o menos similar

2. también, la posibilidad de participar en los procesos electorales, es decir, el votar y, posteriormente, ser votado.

2. Por otra parte, dada la constitución del Sistema de Educación Nacional Mexicano, éste presenta una serie de características específicas que hacen distinguible un nivel educativo de otro.

a. Por principio de cuentas, la estructura del sistema de educación nacional presenta una forma piramidal, en el que el nivel educativo de preparatoria, en términos de matrícula, aparece como un universo mucho más restringido de alumnos que el nivel de educación básica, lo mismo puede decirse respecto de la cantidad de escuelas y, dentro de éstas, los grupos y los/as maestros/as. En el caso específico de Ciudad Juárez, dicho nivel presentaba, en términos de matrícula, un universo aproximado de 24 mil estudiantes para cuando se realizó el trabajo de campo de la presente investigación³.

b. En segundo lugar, es importante mencionar que la educación básica prácticamente no presenta ningún tipo de diferenciación en cuanto a modelo de formación se refiere (currículo, planes y programas de estudio), es más, las pocas diferencias significativas que había hasta hace pocos años en el caso de la educación secundaria fundamentalmente, ya fuese ésta educación tecnológica o educación general, se han ido diluyendo cada vez más hasta presentarse como prácticamente inexistentes actualmente y sólo pueden ser ubicables efectivamente en términos nominales.

³ El trabajo de campo de esta investigación se realizó en el año de 2001 entre los meses de febrero a mayo, la información relativa a la estrategia metodológica para este trabajo se presenta en el capítulo IV, en la segunda parte.

- c. Lo anterior es una de las razones por las que se presentó como significativo el nivel de educación preparatoria, dado que éste nivel sí presenta una cierta diferenciación en ese sentido: por un lado, la existencia del bachillerato tecnológico junto a un bachillerato general; y, por otro lado, la existencia al interior del bachillerato de "diferentes caminos trazados" en términos curriculares, mismos que implican la opción de selección del tipo de bachillerato que se desea estudiar ya sea éste en *físico-matemáticas, químico-biológicas, en ciencias económico-administrativas y ciencias sociales y humanidades*. Además, del hecho de que éste se oferta en modalidades diferentes, *tres o dos años*, a parte de las características propias que puedan ser atribuidas a las instituciones, según sean éstas de *sustento privado o público*, y dentro de estas últimas si éstas son *laicas, religiosas, militares, federales, estatales o por cooperación, etc., etc.*

5. Proposiciones Analíticas

Tomando en consideración los dos puntos anteriores y considerando correcta la perspectiva de los *supuestos* mencionados puedo plantear que la realización del presente trabajo de investigación fue orientada por las siguientes *proposiciones analíticas*:

1. Los jóvenes de preparatoria presentan un *imaginario* colectivo y común que los *identifica entre sí* y, en consecuencia y generalmente, con la *educación básica* que han recibido, y, también y posiblemente, con las *instituciones* en las cuales la han recibido -escuelas primarias y secundarias- y en las que actualmente están recibiendo educación, ya sean éstas instituciones preparatorias públicas y / o privadas.

2. La *educación* en general, y específicamente la *educación básica*, presenta una conceptualización de la ciudadanía con la que orienta el modelo de formación ciudadana tal y como puede observarse en el conjunto de documentos que sirven de marco normativo a la educación y en aquellos que, como el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normales* y la *Ley General de Educación*, orientaron su última gran reforma a partir de 1992 que ofrece a los estudiantes que transitan por ella y así:
 - a. Es factible que pueda observarse que los estudiantes que egresan del sistema educativo presenten una serie de características compartidas al respecto y
 - b. no obstante presentar un aspecto homogeneizador en este sentido, al tener la educación una orientación específica construida bajo una política educativa de corte nacional y contando con la existencia de planes y programas nacionales, etc., ha de reconocerse que respecto de la ciudadanía la intencionalidad homogeneizadora de la educación, si bien logra una cierta homogeneidad en sus egresados, ésta no se corresponde en sus resultados con el modelo de formación intencional propuesto, por lo que
 - c. el modelo ideal de formación del ciudadano que se plantea sólo aparece, en el caso de aparecer, como un resultado marginal de la educación y,
 - d. en ese sentido, la homogenización que realiza respecto de la ciudadanía, si bien es perceptible en algunos aspectos, es de observarse que ésta no se corresponde, necesariamente, con la intencionalidad que la presenta originariamente a nivel discursivo.

- 2 Por lo anterior, suponemos que los estudiantes del nivel de preparatoria se han ido construyendo como ciudadanos a lo largo de su proceso formativo en los distintos niveles de la educación cursados y, dentro de éstos, en los distintos tipos de escuelas que los ofertan, bajo la orientación de una conceptualización de ciudadanía similar,
- a. que, precisamente por ser similar, resulta homogeneizadora en sus términos más generales al constituirse y presentarse como el esquema conceptual base o imaginario común y colectivo de la vida cotidiana, lo que,
 - b. en el caso de los estudiantes de preparatoria, permite comprender el por qué en éste nivel educativo no se percibe una diferencia significativa de la concepción de la ciudadanía que aparezca vinculada a la diversidad de instituciones, planes y programas de formación existentes en el nivel de escolarización;
 - c. lo anterior nos permite suponer que, si bien la formación de la ciudadanía se encuentra presente en el proceso de enseñanza aprendizaje en todos los niveles educativos y, en consecuencia, en el nivel de preparatoria, ésta no resulta, sin embargo, diferenciada en términos significativos y que
 - d. su no diferenciación significativa nos permite suponer que ésta, la formación de la ciudadanía y sus posibilidades de diferenciación están, más vinculadas al conjunto de prácticas operativas y funcionales compartidas por todo el sistema educativo en su conjunto, es decir, sus rasgos autoritarios y jerárquicos; su inclinación por favorecer la memorización antes que la reflexión; la negación constante y sistemática del sujeto-alumno en la medida en que se le considera fundamentalmente como receptor y repetidor del conocimiento; etc., etc., antes que en relación a los

modelos de formación, los contenidos curriculares y los planes y programas que los conforman.

- 3 Por lo anterior, podemos suponer también, que no existe posibilidad de diferenciar entre un ciudadano o ciudadana y otro u otra en base al grado de escolarización alcanzado, y,
 - a. en consecuencia, que el presentar la educación o, mejor dicho, la escolarización como un elemento diferenciador de la ciudadanía es algo que carece de sustento racional,
 - b. y hemos de reconocer, por el contrario, que el hecho de que esta idea se manifieste como un lugar común de los discursos en boga, evidencia claramente la existencia de una *postura excluyente* de la ciudadanía, la cual aparentemente intenta formar una corriente de opinión y aceptación en ese sentido, lo que señalábamos anteriormente como riesgo y a la vez como sustento de lo que denominamos bajo el concepto de *tendencias tecnócratas*.

Una vez planteado en términos generales la intención del presente trabajo y el espacio acotado al que se refiere, considero conveniente lo siguiente:

Por un lado, hacer manifiesta la intención que me ha movido y animado en la realización de este trabajo y que tiene que ver con el deseo de saber más acerca de cuál es el papel que la educación juega en el proceso de formación de la ciudadanía.

Por otro, considero conveniente presentar en lo que sigue y aunque sea en forma breve y esquemática, la dinámica bajo la cual se construyó esta primera parte del trabajo y la estructura que la presenta.

La primera parte consta de tres capítulos, uno, el primer capítulo, que es el que está por terminar de leer y de otros dos más. En el que sigue, el segundo capítulo, se aborda la problemática de la ciudadanía, y en el tercer capítulo, se aborda la cuestión de la educación.

En el capítulo segundo se considera la importancia que la discusión de la ciudadanía tiene en la actualidad para la sociedad y se aborda, también, una visión sobre la forma en que ésta se ha desarrollado histórica y socialmente y, en último término, en como ha devenido en construcción de una relación social susceptible de múltiples interpretaciones. La intención de este capítulo es doble: en primer lugar, intenta ubicarnos en la discusión de la temática de la ciudadanía y, a partir de ello y en segundo lugar, brindar los elementos para realizar la construcción de los *observables* para la operacionalización de este estudio.

En el subsiguiente capítulo, en el tercero, se pretende mostrar a la educación en su aspecto más general y social como elemento fundamental en el proceso de construcción de la ciudadanía, por ello se considera a la educación como proyecto, es decir, como elemento fundamental dentro de la construcción de un proyecto social, valga la redundancia, en construcción y definición, proyecto cuya finalidad es la formación de los hombres y las mujeres que la sociedad requiere y, en consecuencia, como parte integrante del proceso de socialización y, en ese mismo sentido, como elemento en el proceso de reproducción de la sociedad en su conjunto; lo que implica, desde mi perspectiva, la actualización y (re)construcción de una visión *fundante* que orienta la construcción de un *discurso* de la educación, una visión que a la par de ser contradictoria es, sin embargo, complementaria, y que presenta a la educación como formando parte de una lógica dual, ya sea, por un lado, que se la considere bajo la lógica de la liberación o, por otro y por el contrario, bajo la lógica del control.

Considero que es esta última visión de la lógica dual, la que ha sido el medio en el cual se ha construido y aceptado, por un lado, y la que ha permitido vehicular, por otro, el *supuesto* de que la educación es formadora de ciudadanía.

La importancia de este segundo capítulo radica, también, en que permite ubicar contextualmente a la educación preparatoria, que es la temática que se abordará en la segunda parte de este trabajo.

CAPITULO SEGUNDO

LA CIUDADANIA

1. Introducción

En el presente capítulo abordamos parte importante del debate sobre la ciudadanía, problemática compleja, rica y múltiple que en la actualidad ha cobrado una importancia central en la discusión de las ciencias sociales y, desde éstas, en y sobre la sociedad y su desarrollo.

La ciudadanía como problemática es compleja, en la medida en que involucra al conjunto de la sociedad. Lo que se expresa en la acción reflexiva que la sociedad realiza: por un lado, porque se toma a sí misma como objeto (de discusión y conocimiento), y, por otro, porque es la sociedad en su conjunto el sujeto que realiza dicha discusión en su interior.

En este doble sentido, como objeto y sujeto de (la) discusión, la problemática de la ciudadanía es un acto de re-flexión (GIDDENS, 1994) constante y, por lo mismo, no es algo que se presente como dado de una buena vez y para siempre sino que, por el contrario, aparece siempre cambiante, como un resultado siempre parcial y en constante cambio, como un proceso vivo que tiene su propia historia y que, todavía hoy, es sólo un momento dentro de un proceso que no termina y, en consecuencia, aparece aún como inconcluso.

De esta forma no es una equivocación el plantear que la ciudadanía, tanto en su manifestación contextual y concreta, es decir, como *realidad existente*, como en su forma conceptual y abstracta, como *realidad ideal* o *conceptual*, no ha terminado de constituirse como manifestación acabada y, al parecer, nunca lo hará.

Por ello podemos considerar, como punto de partida de este trabajo, el hecho por demás evidente de que la ciudadanía no ha significado lo mismo, literal y figurativamente hablando, en diferentes espacios en el mismo tiempo, de la misma manera en que no ha significado lo mismo, en el mismo espacio, en diferentes tiempos.

Lo que nos lleva a plantearnos, en primera instancia y en forma crítica, la consideración de todas aquellas visiones que plantean la pertinencia de tratar de medir la ciudadanía, su grado de desarrollo, su amplitud, etc. Cuestiones todas ellas problemáticas y generalmente simplistas emparentadas a visiones reduccionistas de la ciudadanía que, sin embargo, aparecen como monedas de uso corriente, que se manifiestan, en términos ideológico-políticos, en frases hechas y gastadas, que ocultan más de lo que muestran, por ejemplo:

“las votaciones de.... manifiestan una mayor participación ciudadana”

“la transición.... manifiesta mayor ciudadanía”

“hay más respuesta ciudadana actualmente que ayer”,

“la ciudadanía actualmente es más completa que antes”

“la ciudadanía es hoy más consciente”, etc., etc.

Ello evidencia más nuestra *imagería*, es decir, nuestra *construcción imaginaria de la ciudadanía* (ESCALANTE Gonzalbo, 1999; LOMNITZ, 2000) antes que la realidad y, en ese sentido, nos impide ver lo que es o representa actualmente la ciudadanía.

En base a lo anterior, la primera impresión que tenemos de la ciudadanía, y que está relacionada críticamente con la visión anterior, es que ésta, la ciudadanía, se presenta como *una, múltiple y diversa*:

- Como *una*, en tanto que concepto que engloba al conjunto de *múltiples* manifestaciones que la presentan y representan y que, sin embargo, no la agotan, y
- como *diversa*, en la medida en que el conjunto de *múltiples* manifestaciones que la presentan y representan no son, ni remotamente, las mismas o parecidas, ni mucho menos son reductibles en una o en algunas de sus manifestaciones y, por consiguiente, la ciudadanía o, mejor dicho, el conjunto de las manifestaciones que la presentan y representan, tienen que ser vistas, porque así se nos presentan, como distintas o diferentes.

Esto ha dado lugar a que la ciudadanía, como temática, como problemática, o como concepto o categoría analítica (ya sea pasada, presente y actual –y, posiblemente, futura, ya sea en un futuro inmediato o mediato-), aparezca en las discusiones como un lugar común, desde el cual (y en el que) se intenta definir y delimitar en y por su carácter normativo sus dimensiones y elementos.

Y, por lo mismo, aparezca como un lugar en el que se tocan e intersectan tradiciones de pensamiento con diferentes cargas y proyectos históricos, políticos, sociales, económicos y culturales que, con su participación y sus aportes, ahondan y abonan la discusión y hacen que ésta sobrepase, necesariamente, sus términos más formales y restringidos, a saber: el ámbito político electoral.

Ahora bien, lo que interesa aquí, principalmente, es presentar a la ciudadanía como objeto de reflexión en lo que considero sus elementos y dimensiones constitutivas y, a partir de ello, ubicarnos en la debate actual y, junto con ello, presentar una visión de la ciudadanía, de la forma en que veo la discusión actual a la que ha dado lugar y los acercamientos de los que ha sido objeto, con la

intención de enunciar la manera en que pienso abordarla y servirme de ella como parte del objeto de estudio e investigación en educación.

En lo que sigue abordaré en forma parcialmente el debate sobre la ciudadanía, primeramente remitiendo a los orígenes del surgimiento de la temática y la reflexión que la ha acompañado, sobre la política y las formas de organización de la sociedad, considerando éste debate sobre la ciudadanía como la discusión, fundamentalmente, de una *idea fuerza* (FAULKES, 2000) que ha estado presente a lo largo de la historia y que, obviamente, ha jugado un papel de primer orden en los proyectos de desarrollo de la sociedad y sus formas de organización, al menos desde la antigüedad clásica con los griegos.

En segundo lugar, nos interesa plantear cómo y por qué la ciudadanía ha sido entendida fundamentalmente como parte de una relación política y, en este sentido –y en términos modernos–, en relación y con referencia específica y directa al Estado y cómo éste ha intervenido como un elemento fundamental de la discusión de y sobre la ciudadanía.

Por lo anterior, al abordar la discusión de la ciudadanía me referiré, de manera obligada y necesaria, al Estado y las múltiples manifestaciones que históricamente ha presentado, considerando las posiciones y reflexiones que ha suscitado, el papel que ha jugado y juega en el proceso de construcción social de la ciudadanía. En este sentido, aunque estoy lejos de considerar siquiera la posibilidad de pretender desarrollar una visión esquemática sobre el Estado, considero necesario el señalamiento de algunos de los momentos fundamentales en su desarrollo histórico, mismos que permitirán captar con mayor nitidez la problemática de la ciudadanía para, a la par, presentar algunos de los planteamientos sobre la ciudadanía que están vinculados necesariamente a la reflexión sobre el Estado. De tal suerte que, aunque el debate sobre el Estado resulte atrayente, amplio y complejo, sólo nos referiremos a él tangencialmente.

La razón es la siguiente: el interés que centra y focaliza nuestra atención es el de la ciudadanía y, en ese preciso sentido, sólo enunciaremos como telón de fondo de ese interés las características del Estado, en las que sobresalen, como parte importante y prioritaria para la discusión de la ciudadanía el papel del Estado en los procesos de construcción de la nación, sobre todo como construcción del espacio del ejercicio del poder, y el nacionalismo, como proceso de construcción de la identidad nacional, la cultura nacional y el nacionalismo.

En este orden de ideas y teniendo como fin comprender este proceso, es fundamental destacar la intencionalidad educadora del Estado o, por decirlo de otra forma, el proceso de construcción del Estado como Estado educador (ALIGHIERO Manacorda, 1976; MARTINEZ Della Roca, 1983; PEREZ Rocha, 1983; RABY, 1989; YUREN Camarena, 1994), elemento fundamental e interviniente de manera directa y definitoria en la formación de los ciudadanos y las ciudadanas, ya sea en tiempo pasado y, al mismo tiempo y de manera fundamental, considerando el papel y la ingerencia que presenta respecto de las futuras generaciones.

Conviene recalcar aquí la importancia de la educación en un doble sentido, primero por el desarrollo que ha tenido en la época moderna en los últimos siglos, fundamentalmente como educación pública (ALIGHIERO Manacorda, 1976; MENESES Morales, 1983; SOLANA, Cardiel Reyes y Bolaños Martínez, 1982), y, en segundo lugar, por sus implicaciones sociales como elemento indispensable dentro de los procesos de formación y dentro del (o los) debate(s) de la ciudadanía, obviamente estamos considerando aquí el debate del Estado, el de la cultura e identidad nacional y el nacionalismo, etc., entre otros muchos debates importantes que deben ser, también, considerados cambiantes e inconclusos y que deben ser incluidos en esta relación (DE LA PEZA Cazares y CORONA B., 1998; RABY, 1974; STAPLES, 1985; STEGER, 1976; YUREN Camarena, 1994).

Así, es claro que la discusión sobre la ciudadanía involucra el debate del proceso de construcción del Estado, el o los proceso(s) de concentración del poder y su ejercicio (entendido éste ejercicio como la posibilidad de uso monopólico y legítimo de la violencia, tal y como lo planteó Max Weber (WEBER, 1984) en la construcción de la nación, la cultura nacional y la identidad y, también y en consecuencia, en el desarrollo y evolución (de la historia) del capitalismo.

Por otra parte, es importante considerar el hecho de que la ciudadanía, como concepto y realidad, deba ser considerada más allá de las definiciones formales que la describen o enuncian, es decir, más allá de las formas en que tradicionalmente la contemplamos y que remiten, todas ellas, a un concepto formal y abstracto de la misma.

Desde este punto de vista, la ciudadanía aparece en el debate siempre como un algo más que rebasa las definiciones formales que de ella se han hecho, máxime si éstas aparecen como limitativas y restrictivas y, en consecuencia, excluyentes de algunos de los integrantes de la sociedad; por ello percibimos que la ciudadanía, si es entendida como relación y experiencia de vida, como proyecto político, como proyecto formativo y educativo en, con, por y para todos y, necesariamente, en construcción, no puede ser reductible a una conceptualización formal de la misma, por más abstracta que ésta pueda presentarse.

Así, en primer lugar, se hace necesario problematizar el concepto de ciudadanía y evitar caer en el error de considerarla sólo bajo su aspecto formal y abstracto, olvidando que es una relación social, un proceso vivo y una construcción social siempre concreta y contextualizada que, en consecuencia, no se agota con la formalidad que la describe, ni tampoco con la significación intencionalmente homogénea y unitaria que en un momento dado puedan darle, entre otros, el Estado -a partir de su consideración eminentemente jurídico-normativa- o la

educación -a partir de la intención formadora, uniformadora y homogenizadora que de la misma intenta realizar-; por ello, se hace necesario realizar un ejercicio de reflexión en el que se vaya más allá de lo que a simple vista aparece como dado, de lo que se nos ha enseñado y de lo que hemos aprendido a ver y percibir.

Problematizar la ciudadanía implica, entonces, además de considerar de manera indispensable y en primera instancia la dimensión jurídico-normativa de la misma y las visiones que sobre el particular tienen los incluidos, es decir, aquellos que sí cumplen con los requisitos básicos e indispensables para poder ser sujetos de derechos, es decir, ciudadanas o ciudadanos y que se encuentran, también, en y con la posibilidad de luchar por y ejercer esos derechos y conservarlos, y el considerar a aquellos que, por la misma definición jurídico-normativa de la ciudadanía, se encuentran fuera, esto es, los excluidos: que no son, por consiguiente sujetos de derechos y que, presentándose éstos como deseables, desearían alcanzar la posibilidad de tener acceso a esos derechos, ejercerlos y conservarlos.

Sea como fuere y con independencia de que se encuentren "dentro" o "fuera" de la condición de ciudadanía, los que se encuentran "dentro" porque sí cumplen los requisitos establecidos y tienen acceso a los derechos y los que se encuentran "fuera" porque no los cumplen y no tienen acceso a los derechos, ya sea este incumplimiento una imposibilidad o una cuestión de posicionamiento momentáneo, sea ésta situación social, cultural, económica, política o de cualquier otro tipo que, como en el caso específico de México, de las niñas y los niños y de las y los jóvenes menores de 18 años, por sólo hablar de los grupos de edad que por condición "natural" y por disposición "social", no tienen cabida en la ciudadanía, en este caso en función de la edad, hemos de reconocer, entonces, que ambos, los incluidos y los excluidos, guardan una relación directa con la ciudadanía.

Por lo dicho hasta ahora, se ha de percibir que la ciudadanía se nos presenta como concepto, temática, proceso social y como realidad que, además de ser vivida en la cotidianidad de la existencia, es problematizada de manera permanente, en la medida en que en su propia dinámica están en juego los *supuestos*, los *criterios*, las *posibilidades de realización* y su realización misma, por ser ella, precisamente, la relación que media y se establece entre el individuo (y entre los individuos mismos), la sociedad y el Estado.

Podemos entonces, plantear que la ciudadanía se construye como parte (y, también, como resultado) de un proceso social que se realiza, junto con el proceso de socialización y los mecanismos de integración y diferenciación social existentes en la sociedad y, obviamente, con la mediación y la participación e intervención de múltiples *agentes* y *actores sociales*, contando también con la mediación, y por y con la participación de la educación, entendida esta última como parte fundamental del proceso de socialización y, también, como mecanismo y dispositivo necesario para (con)formar el "tipo de hombre y mujer adecuados" que, como plantea Emilio Durkheim, la sociedad requiere (DURKHEIM, 1970).

Sin embargo, no obstante considerar como fundamental en este proceso de formación el papel de la participación de la educación, la ciudadanía no puede ser considerada en sí misma únicamente como el resultado directo y determinante de la educación y, en ese sentido, tampoco puede ser reducida o limitada nada más a esa construcción, ya que, como práctica social que es, se manifiesta siempre bajo la tensión permanente de la *inclusión* y la *exclusión* en, por y a través de la totalidad de las *prácticas sociales*, económicas, culturales y políticas a lo largo y ancho de todo el *tejido social*.

Es, por lo anterior precisamente, por lo que la ciudadanía tampoco puede ser reducida y tratada, o al menos no únicamente, bajo la óptica de ser una relación política, es decir, en el sentido restringido y limitado del concepto de política, que en cuanto que tal está específica y claramente delimitado, con bordes visibles y

pronunciados, y que en nuestras democracias formales se agota, por lo general y querámoslo o no, en la participación electoral y los procesos que acompañan dicha participación.

Muy por el contrario, la ciudadanía no puede ser sino concebida en el sentido amplio del término de *lo político*, el cual hace necesariamente referencia a la dimensión política de toda relación, es decir, al contenido de poder y de dominación que se presenta en toda relación. De tal suerte que, la ciudadanía, en tanto que *derecho a tener derechos* (DE LA PEZA Cazares y Corona B., 1998; THIEBAUT, 1998) y en tanto que ejercicio de derechos, debe ser observada en el continuo y en la totalidad de las *prácticas sociales* y no, únicamente, en relación con el Estado y, mucho menos, reduciendo esta relación al acto, por ejemplo, limitado y limitativo de votar y ser votados, aunque sea ésta, también y querámoslo o no, una de las manifestaciones fundamentales y de mayor peso existentes en nuestras democracias formales (OZORIO, 1994).

Esta última es, de esta manera, una cuestión que, valga la expresión, debe ser cuestionada. Con ello quiero señalar y plantear que, la ciudadanía debe ser (re)pensada, (re)conceptualizada y reflexionada como el proceso mismo de construcción de las relaciones sociales en su conjunto, como práctica social que se realiza en la totalidad de la vida cotidiana y no, como comúnmente se piensa, en una o unas cuantas prácticas, ya sean éstas políticas y específicas.

Como práctica social concreta y contextualizada que es, la ciudadanía no puede concebirse, en este sentido, aislada del contexto histórico en el que se realiza y, por lo mismo, se puede decir que los tiempos actuales de la ciudadanía están signados por la globalización, sus manifestaciones, efectos e implicaciones.

Así, considerando a la ciudadanía como un proceso histórico, se le puede ver como un movimiento amplio de grandes dimensiones que puede ser aglutinado, en su totalidad, bajo la disputa de dos grandes tendencias contradictorias y

complementarias, siempre presentes a lo largo de la historia, a saber: la *inclusión* y la *exclusión*.

Como concepto y categoría de análisis, la discusión de la ciudadanía involucra, de esta suerte, una serie de elementos y dimensiones que tienen que ver con la forma en que los hombres y las mujeres participan en la sociedad, el papel que se les ha asignado y, también, el que se asignan y reconocen para sí mismos, y, por lo mismo implica necesariamente, la lógica de la *inclusión* y la *exclusión*, tanto en el interior de las sociedades como en el conjunto de las mismas.

Entre otras muchas razones es precisamente esta situación histórica actual de la globalización la que ha posibilitado que se reconceptualice a la ciudadanía desde múltiples puntos de vista y en relación con múltiples situaciones, problemáticas, temáticas o cuestiones específicas que, sin pretender ser exhaustivos, pueden ser aglutinadas de la siguiente manera:

- la disputa de la ciudadanía como concepto *jurídico-político*, problemática en la que se aborda e intenta conceptualizar y comprender la relación del individuo con el Estado y la sociedad, fundamentalmente en términos de *derechos* y *obligaciones*, en consecuencia, también bajo la lógica de la *inclusión* y la *exclusión*. En este sentido es que se ha abordado problemáticamente la ciudadanía en relación con el Estado en su forma histórica, sociológica institucional y filosófica determinada, es decir, bajo los distintos campos y disciplinas del conocimiento: la historia, la sociología, la filosofía, el derecho, etc., etc. y, dentro de éstos, desde diferentes perspectivas y tradiciones de pensamiento e interpretación (FAULKS, 2000; HABERMAS, 1999; KYMLIKA, 1996; Marschall, 1964; MOUFFE, 1993; OLIVE, 1999; RAMÍREZ Sáiz, 1997; RAWLS, 1996; STAVENHAGEN, 2000; THIEBAUT, 1998; VAZQUEZ, 1975; VILLORO, 2001).

- La problemática de la ciudadanía en relación con el *nacionalismo* y la *identidad* (nacional y específica), paralelamente o al menos parcialmente, en relación directa con la totalidad de los Estados y las culturas en sus términos más universales posibles, es decir, considerando dentro del ámbito de lo jurídico-político el ámbito internacional, situación que ha venido a problematizar la relación existente entre los Estados, al estar mediadas estas relaciones por condiciones de pertenencia, adscripción y a la par territoriales, que plantean actualmente una nueva dimensión en relación con la interconexión e integración mundial existente, que impacta en la problematización de la ciudadanía y en su relación con los derechos humanos (los derechos *naturales* o *consustanciales*) y los derechos ciudadanos, es decir; la relación existente entre los derechos otorgados y aquellos que no lo son, y, en el terreno del Estado, en relación con la problemática de la soberanía (BOBBIO, 1986 y 1997; GARCIA Canclini, 2000; GUTIERREZ, 2000; HELD, 1995; HELLER, y FERENC, 1994; HIRSH, 1996; HOLLOWAY, 2001; IANNI, 1988; KYMLICKA, 1996; REYNA, 2000; STAVENTHAGEN, 2000; ZERMEÑO, 1993).
- Lo anterior ha implicado el considerar a la ciudadanía en sus términos más amplios posibles bajo la lógica de ser y formar parte del proceso de socialización, y en este sentido como proceso formativo y educativo (BARCENA, 1997; DE LA PEZA Cazares y Corona B., 1998; ENGLE y OCHOA, 1988; GIROUX, 1993; GUTMAN, 1989; HIRSCH Adler, 1998 y 2001; SANCHEZ Torrado, 1998; TORRES, 2001) , como una *práctica social*, en la que se redimensionan en forma dinámica y constante, la conceptualización de los límites y los espacios y, como consecuencia, la realización de lo que se entiende como *lo público* y *lo privado*, *lo político* y *lo social*, *lo objetivo* y *lo subjetivo*, *la democracia* y *lo democrático*, *lo activo* y *lo pasivo*, *lo homogéneo* y *lo diferente*, *el género*, *la raza*, *la etnia* y *la condición social*, categorías que nos servirán de base para presentar la forma en que, en el presente trabajo, se concibe e instrumenta operacional y enunciativamente el estudio de la ciudadanía.

2. La Ciudadanía Como Idea-Fuerza Desde La Antigüedad

Como *Ideas-fuerza*, tanto la democracia como la ciudadanía han formado parte significativa del desarrollo de occidente (HELLER, 1994). Obviamente, del occidente que surge en la época clásica de la sociedad griega (RODRÍGUEZ Adrados, 1975) y que, para algunos, aún se presenta como punto de partida de la reflexión y el análisis de las problemáticas que abordan las ciencias sociales e, incluso, de las propias ciencias sociales (FAULKS, 2000).

Pero si, como hemos dicho, la ciudadanía no ha significado lo mismo en diferentes espacios en el mismo tiempo y en diferentes tiempos en el mismo espacio, hemos de considerar que, como *idea-fuerza* que es, la ciudadanía ha tenido diferentes significaciones, por una parte, si consideramos la forma en que la entendieron los griegos y otros pueblos en la antigüedad, por otra parte, hay que señalar que ha sido distinta la forma en que se ha entendido la ciudadanía en la época moderna y, dentro de ésta, en distintos e iguales momentos y diferentes y los mismos lugares.

En este sentido, la principal característica que distingue de manera general estos dos grandes momentos del desarrollo de la ciudadanía como *idea-fuerza* es, según Faulks (FAULKS, 2000, p. 1-28), la *exclusión* y la *inclusión*.

Para Faulks, cada uno de estos conceptos manifiesta una tendencia histórica dominante en los momentos señalados, de tal suerte que la característica fundamental de la ciudadanía en el periodo comprendido por la sociedad premoderna implicaría, según su conceptualización, el que la ciudadanía estuvo signada -de manera fundamental y a lo largo del periodo- por la *exclusión*; mientras que, por el contrario, a partir del desarrollo del pensamiento liberal y, de manera fundamental, a partir de la Revolución Francesa y el planteamiento de los derechos del hombre, la conceptualización que se tiene de la ciudadanía se universaliza bajo la doble tendencia planteada, teórica e idealmente al menos,

por la *inclusión* y la *igualdad* (DE LA BARREDA Solórzano, 1999; Marschall, 1964).

Si bien consideramos que en términos generales esta afirmación es correcta, hay que señalar que al plantearla de esta manera se generan, al menos, dos tendencias problemáticas y, en consecuencia, tranquilizadoras.

Problemáticamente y por una parte, porque al tomar acríticamente el planteamiento anterior se da por sentado que es la tendencia dominante la que se realiza y, en consecuencia, se diluye la idea de que las tendencias contrarias juegan un papel importante en este proceso y que, incluso, son determinantes para dicho proceso, en ese sentido, se puede dar el caso de que la tendencia aparentemente dominante, como podría ser considerada la tendencia a la *inclusión* en este caso, a pesar de que aparentemente es la dominante no es necesariamente cierto que sea ésta la que se realiza, aunque sea la dominante, antes bien y por el contrario, puede aparecer como la tendencia dominante en términos generales y, sin embargo, servir de caldo de cultivo para que se realice, en forma aparentemente contradictoria, la tendencia opuesta, en este ejemplo considerado, la *exclusión*; y,

Tranquilizadoramente y por otra parte, porque el caracterizar las cosas de esta manera nos plantea la tendencia, el caso de la *inclusión* en el periodo moderno, como realizándose en un plano continuo, diacrónico o histórico, y en el que ésta realización se desarrolla incrementalmente, cuando, por el contrario, se puede considerar que dicho plano sólo adquiere sentido en la medida en que se desarrolla esta situación en un plano sincrónico y, en consecuencia con ello, se puede decir que esta visión encubre el lado oscuro y opuesto de la caracterización dominante, es decir, si consideramos que nos encontramos en una época de *inclusión* lo que encubre serían las manifestaciones de la *exclusión* y, a la inversa, si nos encontráramos en un momento de exclusión, lo que no se considera sería la inclusión.

Es en este sentido que hay que reconsiderar, por ejemplo, las críticas que en el siglo XIX Carlos Marx realizaba respecto de las limitaciones de la conceptualización liberal de la ciudadanía y que reflejaban el carácter sincrónico de las tendencias existentes (de la *inclusión* y la *exclusión*) en el dualismo: *libertad y desigualdad económica e igualdad política ante la ley* (esto último al menos en términos formales) (CORDOVA, 1976) y que, a finales del siglo pasado, entre otros muchos, realizara Niklas Luhmann, siglo y medio después de los hechos por Marx, y que también refrendan la existencia sincrónica de la *exclusión* social en un tiempo en el que se planteaba, al menos como ideal o idea fundamental de la época, la *integración* y la *inclusión* (LUHMANN, 1997).

De esta suerte, si bien es cierto que hay una serie de datos que podemos relacionar y caracterizar con referencia en las tendencias históricas dominantes, ya sea en este caso específico en relación con la *inclusión*, lo cierto es que sigue vigente la *exclusión*, y en la conceptualización que de la ciudadanía tenemos, hemos de reconocer y señalar que esto implica, necesariamente, su no realización histórica y concreta, por lo que puede aparecer como fundamental la tendencia de la *inclusión* y, sin embargo, desarrollarse fundamentalmente y a través de discursos incluyentes prácticas sociales excluyentes (FOUCAULT, 1992 y 1995).

Como sea, hemos de destacar que tanto la inclusión como la exclusión, lo mismo en la antigüedad que ahora, definen el campo de los que se encuentran dentro y, lógicamente, de los que están fuera, es decir, de los que son miembros y de los que no son miembros, de los que se supone que igual y legítimamente disfrutan, al menos formalmente, su calidad de miembros de la sociedad, es decir, de los y las que gozan de la ciudadanía y de los y las que no lo pueden hacer.

Faulks, tratando de caracterizar la manera en que se manifiesta la ciudadanía en un momento y lugar dado y poder compararla con otro momento y lugar dado ha agrupado, bajo la imagen dinámica de cuatro dimensiones que considera

necesarias para poder realizar una comparación y análisis de la ciudadanía en diferentes momentos y espacios. Las categorías que utiliza son: el *contexto*, la *extensión*, el *contenido* y la *amplitud* bajo las cuales son concebidas y practicadas la ciudadanía (FAULKS, 2000, p.15).

Aplicando dichas dimensiones a la ciudadanía en la antigüedad clásica, Faulks plantea que la Polis griega se caracterizaba por estar constituida por un tipo de comunidad orgánica de escala pequeña, una comunidad con poca población, cuyo contexto se caracterizaba por estar conformado por una sociedad de producción agrícola y de tipo esclavista en la que la extensión de la ciudadanía se presenta como excluyente, por ejemplo de los esclavos, y exclusiva, considerándola como una manifestación de estatus, y, en consecuencia, a través y por intermediación de una desigualdad naturalizada, es decir, atribuida a la, y justificada por la, naturaleza, en la que los que eran considerados ciudadanos, contrariamente de los que no lo eran, disfrutaban de una amplia participación en la sociedad y, en consecuencia, tenían extensas obligaciones.

En contraposición en la actualidad nos encontramos con una realidad social distinta caracterizada por una comunidad social de gran escala, con una gran población, cuyo contexto se caracteriza por estar conformado por una sociedad global de tipo capitalista en la que la extensión de la ciudadanía se presenta como incluyente, en términos formales, e inclusiva, en función del valor atribuido a la persona y los derechos humanos, en la que la ciudadanía rebasa los estrechos límites impuestos por las definiciones jurídico-normativas y formales de la misma y en la que, en consecuencia, se plantea una mayor y, cada vez más amplia, participación en la sociedad, no implicando necesariamente ésta el disfrute de los derechos señalados.

Conviene señalar que la caracterización que hace Faulks de la democracia griega, aunque lo mismo puede decirse de la situación actual, por pretender destacar los aspectos *estructurales* de la misma, resulta ahistórica, pues la toma

como si ésta fuese una sola, es decir, como si las características con las que la presenta hubiesen sido siempre constantes en el tiempo griego.

Como contraparte de esta visión ahistórica, la visión de Rodríguez Adrados, Francisco (RODRÍGUEZ Adrados, 1975), (re)dimensiona históricamente la democracia griega y, junto con ella, a la ciudadanía, al realizar una presentación en la que se perciben los límites y las contradicciones bajo los cuales se desarrolló la ciudadanía y la democracia. RODRÍGUEZ Adrados plantea que:

"En Grecia encontramos, por primera vez en la Historia del mundo, una cultura que es creada libremente por individuos particulares, no reyes ni sacerdotes, con crítica consciente y directa de la tradición ... El mundo que se va creando ... es un mundo hecho a la escala del hombre en el que se piensa en la posibilidad del acuerdo y conciliación entre los intereses y voluntades contrapuestas, gracias a la abertura del hombre a la persuasión y a la razón, como consecuencia de su unidad fundamental y su carácter racional. Así surgen las ideas de democracia y humanidad. En realidad hay dos fases en la teoría democrática ... una, la religiosa, representada por Solón, Esquilo y Heródoto, que creen que la justicia es protegida por Zeus, el dios supremo, y por eso triunfa; y otra, más propiamente laica, propia de Pericles y los sofistas, que ve en esa justicia esencialmente igualdad, fundada en la común naturaleza del hombre. Desde este momento se tiende a prescindir de toda apoyatura divina para la sociedad humana y se crea en la práctica un relativismo que es consustancial con todo humanismo no religioso. Ahora bien, la aplicación de la razón sin restricción alguna a todos los problemas de la vida en sociedad sobre la base de la igualdad humana provocó en Grecia un conflicto con las estructuras creadas trabajosamente ... en definitiva, el intento de extender a toda la población el poder y el estándar cultural y social de los menos resultó un fracaso. Aristocracia y pueblo, en franca aproximación bajo Pericles, se divorciaron cada vez más después de su muerte y terminaron lanzándose a una verdadera guerra civil en los últimos años de la guerra del Peloponeso y después del término de ésta" (RODRÍGUEZ Adrados, Francisco, 1975, pp. 441-442)

Como quiera que sea concebida la democracia griega, lo cierto es que el experimento griego fracasó y, sin embargo, dejó huella de su tránsito por la historia: ya que muchos de los elementos que lo caracterizaron se convirtieron en ideales (HELLER, 1994; FAULKS, 2000).

Idealizaciones del pasado que sirvieron como elementos de reflexión y guía para las sociedades posteriores. Así, su propio fracaso se convirtió en el

reconocimiento de la valía de la empresa y en el móvil necesario para intentar instrumentar su puesta en marcha.

De esta suerte, el experimento fallido de los griegos se convirtió, con el paso de los años, en ideal y expectativa de la sociedad y, en consecuencia, en elemento de reflexión. Así, en tiempo de los romanos fue elemento de reflexión, ideal y expectativa para la organización de la *Res pública* (de la cosa pública), también delimitación del espacio de realización de *lo público* y *lo privado* y de las *responsabilidades* y *derechos* de los ciudadanos.

Es por ello, por la forma concreta que en la Roma Imperial tomó la ciudadanía, los ciudadanos pasaron de ser miembros con derechos de participación, a *sujetos de protección* del Imperio y, junto con ello, la ciudadanía se convirtió en una *herramienta de control y pacificación del poder político* (FAULKS, 2000).

Con esas prácticas el estatus se mantuvo como elemento fundamental de la idea de ciudadanía, lo que implicó el mantenimiento del privilegio de y a la protección implicando, también, la consecuente adhesión y subordinación a las autoridades, volviéndose con ello la ciudadanía una expresión formal, que, en el tiempo posterior al Imperio Romano y al centrarse la vida cotidiana en la salvación personal del alma, se consolidó en una palabra de contenido formal.

En la medida en la ciudadanía ha tenido desarrollos diferenciados en el espacio y el tiempo, hay que señalar, como lo hace Faulks, que en las ciudades, fundamentalmente en las ciudades italianas de inicios del segundo milenio, la ciudadanía siguió, a diferencia del resto de los espacios sociales, manteniendo su lado activo y participativo (FAULKS, 2000, pp. 14-21). Es pertinente que abordemos ahora la dimensión de la ciudadanía como relación política.

3. La Ciudadanía Como Relación Política

Hemos de reconocer que la ciudadanía como *estatus* implica pertenencia y, en ese sentido, compromiso y relación de dependencia con el Estado y la sociedad en su conjunto y, de esta manera entendida, fundamentalmente como una relación política en la medida en que implica, necesariamente, corresponsabilidad entre el individuo y el Estado.

Esta acepción de corresponsabilidad la adquiere, prácticamente y según algunos autores, desde su surgimiento en la antigüedad en la Grecia clásica, por el contexto histórico de guerra en el que se da el surgimiento de la democracia (RODRÍGUEZ Adrados, 1975) y se manifiesta vinculada con las funciones de seguridad, de defensa del individuo y de la sociedad, y en la permanencia económica y la reproducción del individuo y la sociedad.

Para el caso del individuo estas funciones cristalizan en la prestación del servicio militar y en la responsabilidad de cumplir con las cargas impositivas o tributarias que se le asignen. A la par, el Estado asume la función de protección y salvaguarda del individuo y la sociedad, condiciones con las cuales garantiza la posibilidad de la permanencia (del individuo y de la sociedad).

Es, por lo anterior, que la ciudadanía se nos presenta como un concepto con una fuerte carga *jurídico-político* (RAMÍREZ Sáiz, 1997) de carácter *normativo* (THIEBAUT, 1998) que ha tenido como su referente fundamental, el principal pero no el único, inicialmente al Estado y, posteriormente, al Estado-nación (ENGLE, y OCHOA, 1998; REINA, 2000).

Como concepto jurídico-político de carácter normativo que define una relación específica entre el individuo, considerado como ciudadano, y el Estado. De tal suerte que, un ciudadano es un miembro reconocido legalmente por un Estado y la ciudadanía implica, necesariamente, el reconocimiento específico de esta relación entre el individuo y el Estado, en la justa medida en que, la ciudadanía,

define los derechos y las obligaciones que, tanto el individuo como el Estado tienen, cada uno respecto del otro.

Como concepto *jurídico-político* de carácter *normativo* define los *criterios*, las *formas*, los *mecanismos* y el espacio específico de esta *relación*, es decir, define quiénes, en base a qué, por qué y para qué, son los que pueden considerarse ciudadanos y, por consiguiente, pueden sentirse incluidos en esta relación y quiénes no, o quiénes, en base a qué o por qué pueden considerarse como excluidos de dicha relación y no ser, saberse y sentirse ciudadanos. Así, como concepto normativo la ciudadanía plantea quién es o por qué un ciudadano o ciudadana y quién no y por qué no es ciudadana o ciudadano.

Podemos decir que en base a este concepto normativo, todos los ciudadanos y ciudadanas son necesariamente hombres y / o mujeres, pero ello no implica necesariamente la inversa, es decir: que todos los hombres, ni tampoco todas las mujeres puedan ser considerados bajo la imagen de la ciudadanía, como ciudadanos o ciudadanas. Es decir, nunca el ser ciudadano o ciudadana ha sido una cuestión inherente o esencial al ser humano o algo dado por naturaleza; siempre, por el contrario, ha sido un proceso y un resultado histórico, político, económico, social, cultural, etc., etc.

Al plantear así las generalidades de la ciudadanía se pretende destacar el hecho de que ésta, actualmente, es una condición que se realiza en casi todas partes, independientemente de que la podamos o no nombrar así, y percibir que, en tanto que concepto jurídico-político y normativo, reviste características específicas en diferentes Estados en la actualidad –según las dimensiones señaladas y consideradas por Faulks-, por lo que cada Estado define, de manera específica, los criterios bajo los cuales se constituye, para él, la ciudadanía.

En este sentido, incluso en aquellos países en los que técnicamente se tendría que hablar de súbditos y no de ciudadanos o ciudadanas, como en las

monarquías, es factible identificar, también, la problemática de la ciudadanía (HAHN, 1998).

Actualmente, sin embargo, hay un conjunto de características específicas comúnmente compartidas que presentan en cierto sentido un carácter definitorio en lo que respecta a la ciudadanía y entre los que se contemplan, en primera instancia, una *adscripción de carácter territorial*, que tiene que ver fundamentalmente con el hecho de haber nacido en un determinado Estado-nación, cuando ese es el criterio aceptado –pues hay Estados nación que no reconocen dicho criterio para otorgar la ciudadanía, o por extensión, ser descendiente de alguien que haya nacido en dicho territorio y sea considerado nacional, o por la adopción y la adscripción que se adquiere al haber optado (y haber sido aceptado) como residente y ciudadano o ciudadana en un determinado país (RAMÍREZ Sáiz, 1997; BAUBÖCK, 1994).

Lo que da paso a otro tipo de elementos, tal vez igualmente comunes pero diferencial y específicamente utilizados, jerarquizados, organizados, etcétera, que plantean la ciudadanía ya no en términos de una adscripción territorial únicamente, sino en relación con el sistema político y electoral en su conjunto, en el que se define lo relativo a las formas de gobierno y participación, la toma de decisiones y la construcción de los proyectos de nación y sociedad que se quiere formar.

En relación con lo anterior, podemos mencionar esquemáticamente que a lo largo de la historia moderna se han contemplado como parte de estos criterios una serie de elementos que han estado en la base de la construcción de los modernos sistemas políticos y electorales y, en consecuencia, han aparecido como elementos característicos y definitorios de la ciudadanía (LABASTIDA, 1993), por ejemplo:

- la *edad* -que remite de manera fundamental a una situación cronológica: la mayoría de edad, pero que debe ser considerado no únicamente en

ese sentido sino, también, en relación con la función de construcción de la *autonomía del sujeto* y la posibilidad de *utilización de la razón* y la *capacidad de juicio*, tanto como de una *idea de bien* (RAMÍREZ Sáiz, 1997; BAUBÖCK, 1994)-;

- la *nacionalidad* –cuestión que actualmente se encuentra en discusión sobre todo por la problemática vinculada a la *pluri* o *multiculturalidad* y la *poli* o *multiétnicidad*, y que en los Estados *multinacionales*, *plurinacionales* o *poliétnicos* adquiere una gran trascendencia en relación con la problemática de la ciudadanía (ANDERSON, 1993; GARCIA Canclini, 2000; HOBBSAWM, 1998; KYMLICKA, 1996; STAVENHAGEN, 2000; VILLORO, 1997)-, sobre todo si se toma en cuenta y considera el gran impacto que tuvieron a lo largo del siglo pasado (y actualmente también) los procesos de migración,
- los *delitos* –fundamentalmente en su aspecto positivo, es decir, en la omisión de los mismos, puesto que ello implica el reconocimiento del estado de derecho como elemento fundamental de la sociabilidad, aunque en el sentido punitivo de los mismos se manifiesta claramente el ejercicio de poder reconocido de la autoridad y, negativamente, en la conculcación de los derechos de los individuos que son castigados y a los que, por las mismas razones, se les exime de sus derechos
- la *residencia* -que implica que el ciudadano o ciudadana sea considerado miembro o parte de la situación por la que se atraviesa-,
- las *investiduras* -tipos de nombramientos o vinculaciones que implican algún tipo de reconocimiento por parte del poder-,
- el *sexo* -hoy género, en la medida en que la construcción social del Estado presenta características de composición patriarcales que han sido señaladas, a partir de la reflexión elaborada por un discurso alterno y

desde posturas feministas, y que ha sido considerado como elemento que ha servido como condicionante de exclusión y marginalidad y que, por lo mismo, ha sido criticado duramente hasta alcanzar, en la actualidad y formalmente en la mayoría de los casos, la inclusión de la mujer (MOUFFE, 1993) en los procesos de participación (social, económica y, fundamentalmente, política)-,

- la *educación* -idea fundamental que ha estado vinculada como importante y necesaria para el desarrollo de la ciudadanía, sobre todo considerando que históricamente se le ha atribuido un peso fundamental y relevante en relación al conocimiento de la situación y de la organización social en la que se vive, lo mismo puede decirse de la capacidad de análisis y de juicio del sujeto, del ciudadano o de la ciudadana, por un lado, así como respecto de la formación e introyección de valores y pautas culturales y sociales consideradas como deseables en dichos sujetos e inculcadas a partir de la misma educación (BARCENA, 1997; GIROUX, 1995; HIRSCH Adler, 2001; IBARRA, 1994; TEDESCO, 1995;-),
- la *religión* – idea cara al desarrollo de las concepciones de carácter fundamentalistas que se han manifestado históricamente y que actualmente están jugando un papel singular y de primer orden en la arena política-,
- la *riqueza* -al respecto no hay que olvidar que el pensamiento político de los inicios del mundo moderno manifestó su origen de clase y su toma de posición de manera formal y explícitamente encarnándose en el grueso de las primeras constituciones de los países emergentes bajo el criterio de considerar importante, para la definición de la ciudadanía, la riqueza, por ello se hicieron necesarios el establecimiento de censos en los que se reconocieran las propiedades y bienes de las personas-

- y la *raza* -sobre todo en los estados multi o poli-étnicos (STAVENHAGEN, 2000; GUTIERREZ, 2000; KYMLICKA, 1996), como ya se mencionó.

Si consideramos, como ya se dijo, que la ciudadanía es un concepto jurídico-político de carácter normativo que tiene como referente el Estado-nación y se define desde éste, podemos decir que en cada caso, en cada Estado, la ciudadanía se define de manera específica en y a partir de una situación particular y concreta.

Entre paréntesis y considerando el caso específico de México como país, como muestra de una situación concreta, en la medida en que podemos decir que la ciudadanía está definida y delimitada conceptualmente desde la **Constitución Política** del país, en el **Título Primero, Capítulo IV, De los Ciudadanos Mexicanos**, en los artículos **34 a 38**, se plantean los requisitos, derechos y obligaciones específicos del que ostenta el estatus político-jurídico de ciudadano mexicano y que pueden resumirse bajo las siguientes características: ser mexicano o mexicana, ser mayor de edad y tener un modo honesto de vivir ⁴.

⁴ Dichos artículos plantean lo siguiente:

“ARTICULO 34.- Son ciudadanos de la República los varones y mujeres que, teniendo la calidad de mexicanos, reúnan, además, los siguientes requisitos:

- I.- Haber cumplido 18 años, y
- II.- Tener un modo honesto de vivir.

ARTICULO 35.- Son prerrogativas del ciudadano:

- I.- Votar en las elecciones populares;
- I.- Poder ser votado para todos los cargos de elección popular y nombrado para cualquier otro empleo o comisión, teniendo las cualidades que establezca la ley;
- III.- Asociarse libre y pacíficamente para tomar parte en los asuntos políticos del país;
- IV.- Tomar las armas en el Ejército o la Guardia Nacional para la defensa de la República y de sus instituciones, en los términos que prescriben las leyes, y
- V.- Ejercer en toda clase de negocios el derecho de petición.

ARTICULO 36.- Son obligaciones del ciudadano de la República:

I.- Inscribirse en el catastro de la municipalidad, manifestando la propiedad que el mismo ciudadano tenga, la industria, la profesión o trabajo de que subsista; así como también inscribirse en el Registro Nacional de Ciudadanos, en los términos que determinan las leyes.

La organización y el funcionamiento permanente del Registro Nacional de Ciudadanos y la expedición del documento que acredite la ciudadanía mexicana son servicios de interés público, y por tanto, responsabilidad que corresponde al Estado y a los ciudadanos en los términos que establezca la ley;

- II.- Alistarse en la Guardia Nacional;
- III.- Votar en las elecciones populares en el distrito electoral que le corresponda;
- IV.- Desempeñar los cargos de elección popular de la Federación o de los Estados, que en ningún caso serán gratuitos; y
- VI.- Desempeñar los cargos concejiles del Municipio donde resida, las funciones electorales y las de jurado.

ARTICULO 37.-

A).- La nacionalidad mexicana se pierde:

- I.- Por adquisición voluntaria de una nacionalidad extranjera;
- II.- Por aceptar o usar títulos nobiliarios que impliquen sumisión a un Estado extranjero;
- III.- Por residir, siendo mexicano por naturalización, durante cinco años continuos en el país de su origen;

Así, en cada Estado o país, es decir, en cada situación concreta, hay que tomar en cuenta la forma en que a través del tiempo se ha organizado la construcción jurídico-normativa de la ciudadanía como producto y / o resultado y como proceso de construcción político-social-cultural a partir de la cual se aspira a la construcción de una base compartida de carácter nacional con múltiples implicaciones y significaciones en relación con la problemática de la identidad de la comunidad de que se trate. Es esta construcción la que ha dado paso, al menos parcialmente, a lo que conocemos bajo la figura de los llamados Estados nacionales (GELLNER, 1988; HIRSH, 1996; REINA, 2000; VILLORO, 1999).

Esta base identitaria y común se ha construido, manifestado y aprendido de múltiples maneras: ya sea en relación con la cultura y, consecuentemente, en términos de lo que podemos denominar identidad simbólico cultural

IV.- Por hacerse pasar en cualquier Instrumento público, siendo mexicano por naturalización, como extranjero o por obtener y usar un pasaporte extranjero;

B).- La ciudadanía mexicana se pierde:

I.- Por aceptar o usar títulos nobiliarios que impliquen sumisión a un Estado extranjero;

II.- Por prestar voluntariamente servicios oficiales a un gobierno extranjero sin permiso del Congreso Federal o de su Comisión Permanente;

III.- Por aceptar o usar condecoraciones extranjeras sin permiso del Congreso Federal o de su Comisión Permanente;

IV.- Por admitir del gobierno de otro país títulos o funciones, sin previa licencia del Congreso Federal o de su Comisión Permanente, exceptuando los títulos literarios, científicos o humanitarios que pueden aceptarse libremente, y

V.- Por ayudar en contra de la Nación a un extranjero o a un gobierno extranjero en cualquiera reclamación diplomática o ante un Tribunal Internacional.

VI.- En los demás casos que fijan las leyes.

ARTICULO 38.- Los derechos o prerrogativas de los ciudadanos se suspenden:

I.- Por falta de cumplimiento, sin causa justificada, de cualquiera de las obligaciones que impone el artículo 36. Esta suspensión durará un año y se impondrá además de las otras penas que por el mismo hecho señalare la ley;

II.- Por estar sujeto a un proceso criminal por delito que merezca pena corporal, a contar desde la fecha del auto de formal prisión;

III.- Durante la extinción de una pena corporal;

IV.- Por vagancia o ebriedad consuetudinaria, declarada en los términos que prevengan las leyes;

V.- Por estar prófugo de la justicia, desde que se dicte la orden de aprehensión hasta que prescriba la acción penal; y

VI.- Por sentencia ejecutoria que imponga como pena esa suspensión.

La ley fijará los casos en que se pierden y los demás en que se suspenden los derechos de ciudadano, y la manera de hacer la rehabilitación".

Como se ve, el concepto de ciudadanía implica, para el caso mexicano y según el artículo 34, las siguientes características:

En primera instancia: el **ser** reconocido como **mexicano** o **mexicana**, es decir, haber nacido en el territorio nacional o **ser hijo de padres nacionales** o **por adscripción** al haber aceptado la ciudadanía, **ser mayor de 18 años** y **tener un modo honesto de vivir**.

Estas características de la ciudadanía nos hablan, primeramente, de una adscripción a la nación, entendida ésta como *pertenencia a*, es decir: "*ser mexicano* o *mexicana*", lo que denota, además de una base territorial (en este caso el territorio nacional mismo), el valor simbólico que el mismo pueda tener a partir de los individuos que son reconocidos como pertenecientes a él, en este caso, como mexicanos y mexicanas.

Ser mexicano o *mexicana* implica un sentido de *pertenencia a...*, estar referido como parte de un grupo. Pero este *ser parte de ...*, implica el compartir, al menos mínimamente, una base identitaria. Así, el sentido de *pertenencia a ...*, no sólo es atribuido al sujeto (hombre o mujer) sino que también es creado (y recreado) por él o ella como algo distintivo.

(ANDERSON, 1993; ISIN y WOOD, 1999) o, también, como cultura nacional (COGAN, y DERRICOTT, 1998; VILLORO, 1999); y, en este sentido, en términos históricos –ya sea como historia nacional o patria (CALLAN, 1997; FERRO, 1990), o como movimiento cultural nacionalista (RABY, 1989 GELLNER, 1988; RABY, 1989) en último término, lo que interesa destacar aquí, es que esta construcción identitaria se manifiesta siempre como producto o resultado, y representa, también, una situación problemática en la medida en que evidencia y manifiesta el posible marco de las acciones que los individuos realizan.

En el sentido anterior, actualmente suponemos que esta situación se presentó en términos históricos aproximadamente doscientos años atrás, en los inicios de los emergentes Estados nacionales, sin embargo, hoy en día dicha situación aparece también y todavía como una problemática no resuelta, la cual se acentúa cada vez más y se ha manifestado en el conjunto de las implicaciones del desarrollo de la globalización y en sus efectos socioeconómicos, políticos y culturales.

En relación con lo anterior, hay que señalar que la educación y los mecanismos de control social han jugado un papel importante en el proceso de formación, construcción y consolidación de esta base identitaria y, también, en la construcción de una historia sociocultural y política, específica y compartida, en las que se manifiestan situaciones concretas de realización de la ciudadanía (GARCIA Canclini, 2000).

Esta situación está muy lejos de ser historia –al menos historia pasada-, sobre todo, si se considera que la población y las formas en que ésta está organizada presentaba en la última década del siglo pasado las siguientes características: 184 Estados independientes los cuales contienen en su interior, entendiendo por interior su territorio y comunidad cultural creada, más de 600 grupos de lenguas vivas y, aproximadamente, 5000 grupos étnicos.

Es por lo anterior que, en términos generales y en la actualidad, se habla, cuando se reconocen estos datos, de la existencia de Estados multinacionales y pluri o poliétnicos. También hemos de plantear que a partir de los datos anteriores se puede suponer que son escasos los países cuyos ciudadanos comparten las siguientes dos condiciones: por un lado, a) que compartan la misma lengua y, por otro, b) que pertenezcan al mismo grupo étnico (KYMLICKA, 1996; VILLORO, 1999).

Si a lo anterior se le suma el hecho de que para el año de 1999 la población alcanzó la cifra record de 6 000 000 000 (seis mil millones) de habitantes y se calculaba para el año 2000 que 145 000 000 (ciento cuarenta y cinco millones) de habitantes del mundo eran migrantes (VALDES, 2000).

Sea como sea y considerando de manera abstracta las situaciones concretas que cada caso particular plantea, lo fundamental en este punto es reconocer el hecho de que es el reconocimiento que realiza el Estado del individuo lo que le da el estatuto de miembro y nos informa que éste forma parte de él, es decir, desde el Estado, como lugar de poder y a partir de las mediaciones de la lengua, la raza, la etnia y la nacionalidad, es que se establece la distinción de los que son considerados ciudadanos o ciudadanas y de los que no lo son o no lo pueden ser.

Esta es la parte fundamental de la definición y delimitación jurídico-política del concepto de ciudadanía, la cual abre un espacio que sobrepasa la situación de la persona o las personas porque, en principio, no todas ellas son o pueden ser considerados bajo la imagen de la ciudadanía, como ciudadanos o ciudadanas, sino que sólo son ciudadanos aquellas personas que se considera cumplen con los requisitos estipulados para el ejercicio de la ciudadanía, requisitos que, desde una situación de poder definida desde el Estado, plantean explícitamente al individuo tanto un conjunto de derechos como un conjunto de responsabilidades y / o compromisos.

Es en relación con los deberes y los derechos, que se reconoce que la ciudadanía implica, necesariamente, un acto intencional, volitivo, que tiene que ver, necesariamente, con la participación que, en el caso mexicano por ejemplo, puede ser entendida en sus términos más amplios como: “votar” y “ser votado”, “asociarse” y “participar” libremente en “los asuntos políticos” del país.

La participación, al menos teóricamente, no se reduce únicamente a sus aspectos más formales y limitados, puesto que tiene múltiples implicaciones entre las que destaca la consideración del sujeto del que se refieren los actos e intenciones y, en consecuencia, al que se le atribuye e imputan los resultados de dichos actos e intenciones y, junto con ello también, se le responsabiliza.

La responsabilidad, en este caso, hace referencia a la dimensión moral o ética de todo acto y relación, al mismo tiempo que señala el contenido de conocimiento, referido a y de la situación, que presenta el sujeto y, también y necesariamente, a las obligaciones que, al ser reconocido como ciudadano, se supone, contrae la persona con el Estado y la sociedad.

Por lo anterior, una de las características que podemos destacar de la ciudadanía es que implica una toma de postura, que, como hemos dicho, hace referencia a un sujeto, el ciudadano o ciudadana, que cuenta con una intencionalidad determinada y específica, orientada y definida por la situación y el contexto, además de contar con la voluntad de hacerla efectiva, por medio de la participación, en cualquier momento.

De esta manera, son (el conocimiento de) los derechos y las obligaciones (y la voluntad necesaria para ejercerlos y participar), o, en otras palabras, la responsabilidad y el compromiso que se perciben vinculadas con, lo que desde la perspectiva de RAWLS se ha dado en llamar, la *conceptualización política de la persona* (RAWLS, 1996) los que aparecen como correlatos de una y misma relación: la ciudadanía.

Por lo anterior, es que se ha podido presentar al ciudadano como aquel que tiene derechos y, por consiguiente, obligaciones o deberes, los conoce, los ejerce y está dispuesto a participar y luchar por ellos.

La ciudadanía implica, desde la lógica de los derechos y en relación con los individuos y con lo normativo que resulta de la definición jurídico-política, una relación dual o bivalente con el Estado que, según el caso, puede ser caracterizada como positiva o negativa.

Positiva, para aquella persona que es considerada ciudadana, fundamentalmente porque a partir de dicha consideración se puede decir que tiene derechos. Negativa para aquella persona que no es considerado(a) ciudadano(a) y, en ese sentido, se puede decir que carece de todos los derechos, al menos de los que quedan o queden dentro del ámbito o la función definida del Estado. Por lo anterior es que la ciudadanía ha podido ser definida como el derecho a tener derechos o, en otras palabras, estar y ser incluido (DE LA PEZA Casares, y CORONA B., 1998; ENGLE, y OCHOA, 1988; RAMÍREZ Sáiz, 1997; THIEBAUT, 1998).

Hoy como antaño, la inclusión y la exclusión como elementos de delimitación del campo de la ciudadanía, forman parte importante y definitoria del concepto normativo jurídico-político que realiza el Estado o Estado-nación.

Vista desde esta perspectiva, la ciudadanía puede abordarse históricamente como una arena de lucha donde la *inclusión* y la *exclusión* adquieren (o han adquirido) diferente significación y donde, precisamente, son estas significaciones históricas que representan diferentes momentos de tensión entre la inclusión y la *exclusión*, donde éstas son la expresión manifiesta que la problematizan y permiten el desarrollo, enriquecimiento, (re)definición y complejización de la ciudadanía.

En este sentido y en relación con el Estado observamos el desarrollo de la ciudadanía como un proceso complejo, del cual a continuación señalaremos brevemente y a manera de ubicación el punto de vista de las visiones filosóficas, en primer lugar de los contractualistas, ya que fueron ellos los primeros en desarrollar concepciones modernas dentro del campo de la filosofía-política y, en segundo lugar y mediando un desarrollo amplio de casi dos siglos que no tocaremos, las posiciones filosóficas más recientes y actuales de liberales y comunitaristas y, de manera fundamental, los procesos de construcción institucional de la ciudadanía y los modelos y procesos de construcción histórico-cultural que la acompañan.

4. El Estado Y La Ciudadanía. Las Visiones Contractualistas

Hemos considerado el concepto de ciudadanía desde lo normativo y lo jurídico-político y ello nos ha remitido, necesariamente, al Estado. Veamos ahora cómo se ha conceptualizado esta relación en su manifestación y contenido inicialmente moderno.

Partimos del supuesto de que el Estado, en su acepción moderna, es un fenómeno relativamente reciente, sobre el que se ha discutido ampliamente y, sin embargo, el debate respecto de su origen, composición, estructura, etc., continúa hoy en día (ALVATER, 1997; AVALOS Tenorio, y París, 2001; HABERMAS, 1999; HIRSH, 1996; HOLLOWAY, 2001). Al interior de dicho debate se problematizan cuestiones centrales como la de la ciudadanía. Por ello, y como ya vimos, es que consideramos que el debate de y sobre la ciudadanía necesariamente está vinculado a la problematización sobre el Estado y en relación directa con las conceptualizaciones que ha posibilitado este debate, así como también con las prácticas y realidades que, en su desarrollo histórico concreto, han generado y construido.

Si consideramos que la forma en que es abordada y trabajada una problemática nos informa del objeto de la problemática, de lo que se discute, de la problemática, de la discusión, y de los problematizadores, los discutientes, en este sentido y al mismo tiempo, también, de las intenciones y de las posiciones de los que participan en el debate y del debate mismo, y también nos informa del contexto en el que discurre dicho debate, entonces hemos de considerar que no existe, en principio, un discurso que sea ajeno a la realidad con la que interactúa y, en tanto que suponemos que dicho discurso es, en principio, un análisis y una toma de posición respecto de dicha realidad, hemos de considerar, entonces, que ningún discurso que se dé al interior de dicho debate es, en consecuencia, un discurso ingenuo, en el sentido de que no toma en cuenta el contexto con el que interactúa y se quiera posicionar con independencia de dicho contexto.

Ahora bien, podemos decir que en su acepción moderna, la ciencia política encontró en Nicolas Maquiavelo (1469-1527) uno de sus principales precursores. Este reflexionó sobre el Estado considerándolo, además de objeto cognitivo, objeto de interés práctico, es decir, abordó al mismo tiempo el Estado y el Poder como una cuestión de interés humano, bajo la construcción de una lógica diferente de la que hasta ese momento era considerada tradicional: que busca explicarse las cosas como hechos humanos con una intención. Para él, el conocimiento de la lógica de funcionamiento del poder en la realidad de su tiempo, debía ser entendida como un hecho humano, explicable, en consecuencia, en términos humanos, de tal suerte que, por ejemplo, para Maquiavelo el poder debe ser comprendido por la finalidad que persigue, así, el ejercicio del poder se le presenta como la prefiguración de un fin práctico para el mismo y, en consecuencia, para el conocimiento de su lógica de funcionamiento, para su momento histórico y para los hombres de poder ese fin práctico no es otro, en esa circunstancia histórica, que la unificación de Italia (LABASTIDA, 1993; PIÑÓN Gaytan, 2001; SABINE, 1979).

Así, Maquiavelo, como hombre moderno, se preocupó por el poder, por cómo se obtiene y cómo se conserva y cuáles son sus reglas; también se preocupó por saber cómo se pierde y por qué.

Esto es, veía el poder como algo “objetivo” y le interesaba su lógica, el funcionamiento del poder, y no, al menos no principalmente, la ética del poder. Y al preocuparse por el poder, por el Estado, cuestionaba tangencialmente y sin plantearla la problemática de la ciudadanía.

Sin embargo, su reflexión no llegó a considerar el papel que juegan los hombres en la sociedad, más que tangencialmente cuando consideró su “naturaleza”. En este sentido, aunque es notorio y observable que las conceptualizaciones de y sobre la ciudadanía se hicieron fundamentalmente a partir de los planteamientos de los llamados *contractualistas*, tendencia en la que se ubica a aquellos que consideraban que el origen de la sociedad se encontraba en un *pacto social*, un *contrato social*, que realizaban *individuos libres* y en *estado de naturaleza*, quienes vivían de manera independiente unos respecto de los otros, y que, a partir de dicho *pacto* o *contrato social*, se unían y formaban la sociedad y sus formas de organización, con lo que esperaban mejorar su situación previa e individual (SABINE: 1979); por otra parte, hay que reconocer que los contractualistas parten, también, de la consideración de la “naturaleza humana”, que fue el punto hacia el que orientó Maquiavelo sus preocupaciones al considerar el papel del hombre en la sociedad.

Así, los contractualistas, partiendo conceptualmente del individuo y del estado de naturaleza plantearon y desarrollaron en forma clara la relación existente entre el individuo y la sociedad, en su manifestación política, o sea: el individuo y el Estado (BAUBÖCK, 1994; SABINE, 1979; PIÑON Gaytan, 2001), planteamiento que realizaron bajo dos grandes ejes de reflexión, por un lado, en relación con la problemática de la legitimidad, ya sea ésta del Estado o de la ciudadanía y, complementariamente, con la problematización de las formas de participación

que presenta y se le presentan a los individuos en la sociedad en su relación con el Estado y el poder.

Problemáticas centrales si se considera el Estado como agente que detenta el monopolio legítimo de la violencia y que es a partir de esta situación básica que la realidad estatal o el Estado adquieren su sello distintivo y occidental (WEBER, 1984).

Así, los planteamientos hechos por los contractualistas representan una parte significativa dentro del conjunto de *ideas-fuerza* o argumentaciones que se han planteado como justificación del naciente Estado occidental moderno y, junto con ello, del surgimiento moderno de la problemática de la ciudadanía.

Una presentación esquemática de las raíces y vertientes del contractualismo nos muestra que éste, como corriente filosófica, se ejemplifica a partir de tres grandes figuras del pensamiento filosófico y político, los cuales pueden ser considerados como dignos representantes de las corrientes o líneas de pensamiento más general, a saber:

- En primer lugar, Thomas Hobbes (1588-1679), filósofo y político inglés, cien años posterior a Nicolás Maquiavelo, fue el representante de la primera gran visión del contractualismo, aquella que argumentó y justificó a favor de una *concepción absolutista del Estado* y, en consecuencia, se convirtió en promotor y defensor de la monarquía absoluta y encajonó a los individuos como súbditos (FAULKS, 2000; PIÑÓN Gaytan, 2001).
- John Locke (1632-1704), filósofo y político inglés, principal representante del contractualismo de vertiente *constitucionalista* y, por ello mismo, crítico acérrimo del absolutismo de vertiente Hobbesiana, considerado ideólogo de la Revolución Gloriosa (1688), a partir de quien se argumentó, justificó y luchó por el establecimiento de una monarquía de

carácter constitucionalista en la que nadie, ni siquiera el rey, se encontrara por encima de la ley (SABINE, 1979).

- Juan Jacobo Rousseau, filósofo y político ginebrino, principal representante del contractualismo *republicano* se dedicó a justificar y fundamentar el republicanismo como forma de organización social consecuente en la que todos y cada uno de los ciudadanos participara en el desarrollo de la sociedad (SABINE, 1979; SANTILLANA Andraca, 2001).

Importa señalar y tomar en cuenta que en relación con el poder, y las formas de conceptualización y organización del mismo, y paralelo al movimiento de los contractualistas se realiza en la sociedad un doble desplazamiento, a saber:

a) por un lado, y con respecto de la conceptualización del poder, fundamentalmente de su origen, hay que señalar que al inicio del debate, cuando el contractualismo hace su aparición, se consideraba en términos generales y en concordancia con el peso y el papel que en ese entonces tenía la religión y la Iglesia como institución, que el poder emanaba de Dios, y, al término del debate, por oposición a lo señalado y en un mundo que se reclamaba cada vez más laico, se consideraba, que el poder emanaba o deviene del pueblo, de los hombres mismos. Esta es, todavía hoy en día, una de las características que se consideran como una de las situaciones más significativas y representativas que enmarcan el arribo del hombre a la modernidad (TOURAINÉ, 1993).

b) Paralelamente a este desplazamiento se manifiesta, como correlato del mismo, la emergencia de actores y prácticas sociales diferentes a las ya existentes, en ese entonces, en la escena política. Actores y prácticas que tratan, en principio, de limitar las posibilidades de acción de los organismos de poder pero que, con el paso del tiempo y a partir de y por medio de procesos de cooptación realizados desde el poder del Estado

emergente, se institucionalizan y se convierten en funciones del mismo, o al menos en funcionales al mismo, es decir, al propio poder; paralelamente a este proceso hemos de admitir, también, que estos organismos son considerados espacios de realización social y política en los que se demanda, cada vez más, una mayor cuota de participación social y política por parte de los actores que los integran; cuotas que antes, obviamente, no tenían (FOUCAULT, 1995).

Al interior de este desarrollo histórico y por el papel que jugó en dicha coyuntura, es que se destacó, en las conceptualizaciones que se hicieron del mismo, la emergencia de la burguesía como clase social que, precisamente en ese entonces, comenzaba a manifestar un papel protagónico y participativo en el que y a través del cual reclamaba, para sí en principio, pero para todos los sectores de la sociedad de manera formal e ideológica, un derecho, el cual obviamente todavía no gozaba, a saber: el derecho a la ciudadanía.

Es en este sentido que hay que destacar que, precisamente, fueron las visiones contractualistas las que discutiendo sobre el Estado y, en consecuencia sobre, la ciudadanía las que constituyeron los paradigmas o modelos del debate en este proceso. Dado que es el contractualismo el que pone en el centro del debate del Estado la problemática de la ciudadanía y al ciudadano, considerándolo en términos de individuo o sujeto y ya no a través de las corporaciones, gremios o cuerpos colectivos (FAULKES, 2000).

Hay que reconocer en los planteamientos de los contractualistas la emergencia de la problemática moderna, podríamos decir: discurso moderno, de la relación entre individuo y sociedad, esto es, en la medida en que para ellos aparece como problemático dicha relación y la abordan están, también, definiendo los esquemas conceptuales bajo los cuales dicha relación será, posteriormente y a la larga, abordada.

La primera aproximación contractualista, la de Thomas Hobbes, plantea, en este sentido, un gran reto en relación con el orden y la sociabilidad, gráficamente expresado en la frase lapidaria: *el hombre es el lobo del hombre*, con lo que se sientan las bases para plantear como prioritario y fundamental el problema del orden, el cual, en Hobbes, está negativa e indisolublemente vinculada a la ciudadanía en cuanto que considera que para darle respuesta se tiene que negar la participación al individuo, es decir, considerando la problemática del orden, y en relación específica con las formas de organización de la sociedad y la participación de los individuos, que es lo que consideramos como la forma básica de expresión de la relación de ciudadanía, es que Hobbes considera al súbdito un sujeto sin posibilidad de participación. En este sentido, en Hobbes se define negativamente al sujeto, en tanto que no se le considera un sujeto participativo y decidor, sino que se le considera un súbdito y, en ese sentido y por lo mismo, se le niega, de manera consecuente y necesaria, la participación en el ámbito de la política.

Es por lo anterior que, desde la perspectiva de la ciudadanía y entendida ésta fundamentalmente como participación, se ha considerado la conceptualización de Hobbes como la manifestación del momento de la anti-política o como la negación misma de la política y, con ello, como la construcción de la anti-ciudadanía. Aunque hay que señalar que, si bien en el caso específico de Hobbes, la construcción del individuo y de la ciudadanía se presenta bajo una forma *negativa*, sus aportes son, como veremos a continuación, enteramente positivos y fundamentalmente significativos.

Así, desde una perspectiva histórica y en relación directa con la problemática de la ciudadanía podemos decir que ésta, la ciudadanía, es precisamente, uno de los aportes fundamentales que hace Hobbes para el desarrollo de la ciencia política, en la justa medida en que antes de él y a lo largo de la Edad Media lo que se consideró como elemento social en relación con el poder político fueron los *cuerpos* o *corporaciones*, es decir, los *gremios*, las *cofradías*, etc., nunca los individuos y, precisamente, Hobbes planteó el que ésta fuese considerada como

una relación directa e individual entre el Estado y el súbdito, es decir, el individuo (FAULKES, 2000; PIÑÓN Gaytan, 2001).

La anterior es una de las cuestiones que enriquecen más el planteamiento contractualista de Hobbes ya que considera, por y como principio, el que los hombres son iguales por naturaleza, por lo que, desde su punto de vista, las diferencias existentes entre los mismos no son: ni considerables, ni significativas, por consiguiente, y desde la perspectiva del poder no pueden ser tomadas en cuenta, todos son súbditos.

Esta idea de la igualdad del hombre, sin duda alguna revolucionaria en su tiempo, fue central en el desarrollo de las posturas contractualistas y, posteriormente, en el grueso de las corrientes del pensamiento político.

En la actualidad en la sociedad, la idea de la igualdad de la humanidad, lo que antiguamente y al interior del lenguaje de los contractualistas se expresó como la igualdad de la naturaleza humana, hoy es considerada como igualdad en tanto que especie y juega un papel fundamental en la discusión, el debate, la instrumentalización, la crítica y la puesta en práctica y la realización de la democracia y sus atributos y se ha constituido en uno de sus principios básicos y fundamentales, lo cual se expresa bajo el siguiente ideal de igualdad política: *una persona = un voto* (OSORIO, 1994).

Por otra parte, Hobbes, al defender la monarquía absoluta y plantear que el papel del súbdito implica sumisión y obediencia al monarca y al Estado a cambio de que éstos le brinden seguridad y protección y al considerar paralelamente la problemática de la soberanía del Estado, se constituyó en uno de los pilares que dieron paso al proceso (y, también, de su justificación teórico-conceptual) de la concentración del poder, primero en el monarca y posteriormente en el Estado, proceso que permitió, siguiendo el planteamiento weberiano, realizar el ejercicio monopólico de la *violencia (física y simbólica)* en la sociedad.

Aspectos que señalaremos desde una perspectiva histórica al considerar su papel e importancia en relación con las formas anteriores de ejercicio del poder y, en consecuencia, del ejercicio de la violencia legítima, ya que éstas implicaban la participación de múltiples y diversos actores y poderes, a los cuales los individuos debían obediencia y respeto, situación que definía de manera distinta el espacio social de la vida cotidiana.

Obviamente, las ideas de Hobbes formaron parte del debate de las formas de organización de la sociedad, debate que, como decíamos, es aún hoy inconcluso. También es claro que estas no se manifestaron sólo en resultados teóricos, sino que sirvieron para refrendar formas de organización concretas de y en la sociedad.

Es precisamente en este contexto y dentro de este orden de ideas que John Locke construyó su concepción del Estado y la ciudadanía, considerando y retomando la idea básica de Hobbes de la *igualdad natural del hombre* y, también, el que los hombres en su conjunto, no nada más los súbditos sino también el monarca y los nobles, debían estar regidos por la ley, ya que si los hombres eran considerados como iguales por naturaleza, nadie, ni siquiera el monarca, podía estar por encima de la ley. En ese sentido, el poder no podía (aunque si pudiese pero no debía o debiese) ser arbitrario ni absoluto, sino que tenía que ser un poder auto-regulado y regulador. Estas ideas sirvieron de marco para sentar las bases de la moderna sociedad en la que la educación adquirió una importancia capital para el Estado, a tal grado de que éste desarrolló la tendencia a constituirse como Estado Educador (ULLOA Ortiz, 1976; ALIGHIERO Manacorda, 1992; MARTINEZ Della Roca, 1983; PEREZ Rocha, 1983; YUREN Camarena, 1994).

Las conceptualizaciones de los contractualistas, fundamentalmente las de Locke y Rousseau pero, en este caso específico, las de Locke (GRAY, 1992; LASKI, 1953; MERQUIOR, 1993; MONTENEGRO, 1976; RAWLS, 1996), se convirtieron en un pilar, porque en la medida en que partía de la *igualdad natural*

del hombre y consideraba las diferencias existentes entre unos y otros como debidas fundamentalmente a diferencias de la educación recibida, planteaba, desde su perspectiva, que donde se tenía que actuar era, precisamente, en el terreno de la educación.

Dentro de esta visión del desarrollo del Estado, el papel de la educación y la formación de la ciudadanía, lo mismo que la Constitución fue entendida como la manifestación del pacto o contrato social sancionado por los constituyentes mismos, los ciudadanos, y se convirtió en la pieza central del quehacer político, porque en esta actividad se asentaban las cuestiones organizativas y regulatorias del poder; fundamentalmente se consideró que de manera originaria era un resultado aparentemente consensuado, en el que se supone participaban los ciudadanos, mismos que con la constitución lograban incrementar sus derechos, los cuales, a partir de entonces, no fueron sólo la protección y la seguridad que Hobbes planteaba, sino que también se incluyeron otros derechos más como el derecho a la vida, la libertad y la propiedad, derechos compartidos como básicos por el pensamiento liberal y que con el paso del tiempo se ampliaron hasta conformar los llamados derechos civiles (MARSCHALL, 1964).

Los planteamientos de Jean-Jaques Rousseau (SANTILLANA Andraca, 2001; SABINE, 1979) deben verse como parte de esta lógica de desarrollo. En Rousseau, la sociedad adquiere una valoración negativa, pues la considera como elemento negativo en el desarrollo de la humanidad en la medida en que valora positivamente el supuesto idealizado del *estado de naturaleza* en que vivía el hombre antes del *contrato social*.

Esta valoración negativa tiene, sin embargo, un aspecto sumamente positivo, a saber: considera desde una perspectiva voluntarista que el hombre se encuentra en posibilidad de elegir y escoger el rumbo que la sociedad debe recorrer. Es por ello que las formas de organización de la sociedad, y la manera en que operan y funcionan éstas, se convirtieron, en el desarrollo de las visiones contractualistas, en una cuestión humana, ya no divina.

Una vez que hemos presentado, en forma breve y esquemática, las construcciones del contractualismo como formas de entender la relación entre el Estado y los individuos interesa que pasemos ahora a la presentación de una síntesis de lo que arrojan como resultado histórico conceptual estas tres vertientes esbozadas, es decir, de ellas como formas conceptuales acerca y de la realidad se desprenden tres formas diferentes de entender la ciudadanía.

5. El Contractualismo Y Sus Implicaciones En La Ciudadanía

Como hemos visto, hay tres vertientes de la ciudadanía que, si bien, son parte de nuestra historia, en la justa medida en que tienen un alto contenido histórico y están, indiscutiblemente, constituidas de pasado, no por ello hemos equívocamente de presentarlas como si fueran tendencias existentes únicamente en el pasado, o considerar que las mismas sólo tuvieron implicaciones para el pasado; antes bien y por el contrario, tenemos que considerarlas como latencias presentes y, en ese sentido, como tendencias existentes en la sociedad actual, como parte constitutiva inherentemente de la dinámica de la sociedad (TAYLOR, 2001), vertientes históricas de la ciudadanía, en las cuales su historicidad no se manifiesta en su constitución como piezas de museo o como reliquias del pasado, sino que éstas aparecen como modelos visibles y operantes actualmente de la ciudadanía (PINEDA Pablos, 1999).

Así, ejemplificando estas tres tradiciones descritas podemos suponer que es factible que nos encontremos en la actualidad con los siguientes tipos de ciudadanos y ciudadanas ó de ciudadanía, a saber y respetando el orden expositivo:

- Una *ciudadanía* tipo *súbdito*: ésta es una ciudadanía que se caracteriza por ser ante todo obediente, respetuosa y temerosa de la autoridad, porque se concibe como inferior a ella, dispuesta a actuar cuando se le

cida, pero nunca por iniciativa propia, en ese sentido es una ciudadanía pasiva, que no considera tener derecho a prácticamente nada, sólo a aquello que buenamente le brinden, en las cantidades y condiciones que quieran, el (o los) gobernante(s).

En relación con lo anterior, se puede plantear que este tipo de ciudadanía no cuestiona absolutamente nada ni, tampoco, pone en entredicho a la autoridad correspondiente o a sus ejecutores, mucho menos cuestiona o critica la justeza o no de los actos del o los gobernantes.

Es un tipo de ciudadanía siempre dispuesta a la obediencia y al servicio, dado que considera que tiene todas las obligaciones o deberes que cumplir, deberes que se le presentan como incuestionables, prácticamente como si fueran mandatos divinos.

Se puede plantear que correlato directo e innegable de este tipo de ciudadanía son las formas de gobierno de corte patrimonialista y autoritarias y del tipo de relaciones de carácter clientelar que se da en el interior de cierto tipo de formaciones sociales como, por ejemplo, el corporativismo y el neocorporativismo.

- Por otro lado, una *ciudadanía participativa y representativa*, que se asienta en la idea básica de que la ciudadanía forma parte, a partir de la representación y la participación, de las formas de gobierno y que éste, el gobierno, debe en todo momento estar bajo la supervisión de la ciudadanía; a diferencia de la ciudadanía tipo súbdito y contrariamente a esa perspectiva, esta concepción considera, por principio de cuentas, que la ciudadanía tiene derechos y obligaciones, (aunque tendríamos mejor que decir, ciertos derechos y ciertas obligaciones) y, por ello, reclama cada vez más, que sean más y mejores en términos generales, las condiciones de vida para la población, entendida parcialmente ésta última y en términos ambiguos como la ciudadanía.

Los derechos de la ciudadanía son, así y en parte, las obligaciones que tiene en esta relación el gobierno para con la población y, si se considera que la ciudadanía forma parte del gobierno, es por ello que el gobierno debe estar bajo la supervisión de la ciudadanía y las decisiones que éste tome deben ser y estar consensuadas y aceptadas por ésta, por la población, es decir, deben ser conocidas, aprobadas, apoyadas, en los espacios aceptados de representación y participación de la ciudadanía.

Por lo anterior, es que esta visión de la ciudadanía se percibe a sí misma, obviamente, siempre dentro de los cauces establecidos y aceptados como oficiales, es decir, legales, normales, deseables, etc., espacios que, como sabemos, no perturban, ni trastocan o violentan el *statu quo*, el orden establecido, y, en la medida en que éstos están basados en la representación y participación de la ciudadanía, los considera en su sola manifestación formal, por lo que aunque ponga en entredicho la capacidad de mandar y dirigir del (o los) gobernante(s), y por lo mismo, al menos desde su perspectiva, cuestiona la justeza o arbitrariedad o impunidad, que ha caracterizado al (o a los) gobernante(s), ello no implica, necesariamente, que cuestione a profundidad o de manera radical la base de legitimidad y las formas de operación del (o de los) gobernante(s).

En relación con lo anterior es que se puede decir de ésta que es una ciudadanía crítica, pero limitada y restringida, y en la medida en que el representante más fiel de esta ciudadanía es aquel que cumple con sus obligaciones formales como ciudadano o ciudadana, no va más allá de dichas formalidades, esto es, no cuestiona quién o quiénes han definido y por qué y para qué dichas formas de entender la ciudadanía, por el contrario, las acepta como son o se le presentan.

- Por último, una *ciudadanía* que se concibe como *empoderamiento*, que retoma críticamente las ventajas presentadas por el tipo de ciudadanía representativa y participativa y que se aleja cada vez más de la ciudadanía tipo súbdito y considera que la ciudadanía forma parte de las formas de gobierno y que, como tal, tiene ingerencia en las mismas, añadiendo que las medidas que asuma dicho gobierno deben ser supervisadas por la ciudadanía en su conjunto, es decir, deben ser conocidas, aprobadas y evaluadas por los propios ciudadanos y ciudadanas.

Como perspectiva crítica de la visión de la ciudadanía participativa y representativa, considera que la ciudadanía, si bien tiene derechos y obligaciones en tanto que está o goza de la calidad de ciudadano o ciudadana, y que éstos, los derechos, deben ser los mismos para la totalidad de la ciudadanía, al menos teóricamente no considera, sin embargo, necesariamente que la totalidad de la ciudadanía, aunque así se haya expresado por los discursos desde el poder, goza, disfruta, ejerce y cumple de los mismos derechos y las mismas obligaciones, o al menos en el mismo grado o proporción, ni tampoco considera que ésta, la ciudadanía, cuente con las mismas oportunidades, posibilidades o capacidades cualesquiera que éstas sean, y es, por lo anterior, que esta visión de la ciudadanía considera que, si bien todos somos ciudadanos y ciudadanas, no obstante ello la ciudadanía no se ve reflejada en todos los ciudadanos de la misma manera, lo cual necesariamente tiene importancia para las formas de organización y participación de la ciudadanía, sobre todo si se toma en cuenta que los espacios formales existentes, de expresión y participación de la ciudadanía, parten de considerar a los ciudadanos en un plano de igualdad el cual está muy lejos de ser realidad en nuestras sociedades y, en consecuencia, se puede plantear que si bien dichos espacios son formalmente para todos por igual, no necesariamente se puede decir lo mismo de su apropiación y uso.

Por lo anterior esta visión de la ciudadanía considera como limitadas y restrictivas las concepciones anteriores de la ciudadanía, por reduccionistas y limitadas, y esto porque obviamente la ciudadanía en su planteamiento formal nos toca a todos, pero el disfrute real y cotidiano de la misma no se reparte por igual en la sociedad ni en los ciudadanos, por lo que los mecanismos legales y formales son considerados, también, limitados y restringidos y, con ello, esta visión de la ciudadanía plantea la necesidad de concebir en forma más amplia y desde otra perspectiva, ya no formal, la concepción de la ciudadanía, es decir, para esta concepción de la ciudadanía no basta con ser considerado ciudadano y formalmente participar en los procesos que los mecanismos formales de gobierno brindan a la ciudadanía, sino que se hace necesario que en la vida diaria y cotidiana ésta se perciba, se sienta y se disfrute, es decir, me perciba, me sienta y disfrute como ciudadano, ya no sólo en el ámbito de la política formal, sino también en el ámbito de la sociedad, la economía y la cultura.

Es en el sentido anterior que planteamos que la forma en la que como sociedad actualmente vivimos nuestra ciudadanía, ya sea como conceptualización y como práctica política y social, refleja o puede reflejar las características señaladas en estos tres grandes planteamientos de la ciudadanía cuyas raíces y origen teórico se encuentran en los contractualistas.

Así, el inmovilismo, la pasividad, la arbitrariedad, la indiferencia, la sumisión, la impotencia, la participación, la legislación, la vigilancia, etc., etcétera, se puede decir, forman parte de nuestras conceptualizaciones y prácticas de y sobre la ciudadanía en la vida cotidiana, y algunas de estas características y actitudes reflejan, al menos parcialmente, vínculos estrechos con las tradiciones de pensamiento señaladas.

Son, como decíamos, parte de nuestra historia, no porque ya hayan pasado necesariamente a formar parte del acervo histórico que tenemos, sino porque se

han incrustado en nuestras formas de vida cotidiana e institucional y forman parte de nuestro aquí y ahora, son latencias que se pueden manifestar o no, en cualquier momento y lugar, posiblemente el día de hoy o en un futuro inmediato, pues no es historia pasada.

La línea seguida aquí y bajo la orientación de las conceptualizaciones que hasta ahora hemos presentado nos permite plantear a éstas bajo el enfoque de una conceptualización simple de la ciudadanía que se manifiesta en una concepción formal y restringida de la misma, es decir, entendiendo a la ciudadanía fundamentalmente como un concepto jurídico-normativo que la presenta a ésta básicamente a través del estatus, así, la ciudadanía aparece como vinculada a un proceso formal, como estatus, y, en consecuencia, como elemento central de procesos político electorales, bajo una tendencia histórica de carácter excluyente, tal y como puede verse gráficamente en la siguiente figura:

CONCEPCION SIMPLE

**CONCEPCION FORMAL Y
RESTRINGIDA DE LA CIUDADANIA**



**LA CIUDADANIA
COMO CONCEPTO
JURIDICO-
NORMATIVO**



**LA CIUDADANIA COMO
ESTATUS**



**LA CIUDADANIA COMO
PROCESO FORMAL,
COMO ESTATUS Y COMO
ELEMENTO CENTRAL DE
PROCESOS POLITICO
ELECTORALES**

**T
E
N
D
E
N
C
I
A

H
I
S
T
O
R
I
C
A**



6. Estado, Nación, Estado Educador, Nacionalismo Y Ciudadanía

Como proceso histórico el desarrollo del Estado y su relación con la ciudadanía puede ser interpretado de múltiples formas, y una interpretación que se puede desprender de la forma en que esta relación se ha concebido es la que desarrolla T. H. Marschall (MARSCHALL, 1964) quien plantea que la construcción de la ciudadanía se da como el reconocimiento del estatus que implica el acceso histórico a y de ciertos derechos, y donde dicho reconocimiento implica, necesariamente, su institucionalización.

Es, desde esta perspectiva, que se puede decir que los procesos de institucionalización han marcado los momentos de desarrollo de la ciudadanía, de tal suerte que, por ejemplo, si se considera como referente al Estado de corte absolutista es por ello que se ha podido plantear que la construcción que éste tipo de Estado propicio un cierto tipo de construcción de la ciudadanía, y si consideramos dicho Estado como el Estado característico del siglo XVIII en el modelo de desarrollo europeo occidental podemos plantear junto con Marschall, que ello implicó que se reconocieran los derechos civiles, por lo que el tipo de ciudadanía que se gesta y desarrolla en relación con este Estado es una *ciudadanía civil*.

Los *derechos del hombre* o *derechos humanos* adquieren aquí su asiento, lo mismo que la disputa por el reconocimiento de la *libertad*, ya sea ésta de opinión, de pensamiento y de creencia. De tal suerte que la disputa por la tolerancia religiosa puede ser vista como parte del trasfondo de ésta época (Gray, 1992; LASKI, 1953; RAWLS, 1996).

Por otra parte, en el siglo XIX, habiéndose constituido una forma de participación social más amplia dentro del campo de la toma de decisiones y la política⁵, se

⁵ Recuérdese el establecimiento de las constituciones censatarias, por un lado, y las formas de participación política que se gestan a lo largo del siglo: las logias, los comtianos, los saintsimonianos, la liga de los justos, los socialistas, los anarquistas, comunistas y los grandes movimientos sociales, mismos que

plantearon, desarrollaron y reconocieron como fundamentales los derechos políticos, por lo que, según Marschall, se propicia, desarrolla y manifiesta una *ciudadanía política*. Que tiene, en última instancia y como referentes básicos, el derecho a votar y ser votado para los puestos de gobierno y para participar en la toma de decisiones.

Asimismo, a lo largo del siglo XX, con el reajuste económico y político que significó el término de la Primera Guerra Mundial y el posterior desarrollo de la crisis del 29, procesos que influyeron en la consolidación de los Estados fuertes, fundamentalmente a partir del diseño y aplicación de estrategias que les permitieran salir a los Estados y, en consecuencia, a la sociedad de la crisis y que aparecen, precisamente, como estrategias y medidas que consolidan, en los términos más amplios posibles un Estado fuerte, en el que la estrategia y la necesidad van de la mano porque la aparición y aplicación de esas medidas sólo las podía realizar un Estado fuerte, y el modelo de desarrollo que posibilita precisamente como viable requiere ser apoyado a partir y en la constitución de un Estado fuerte, *proteccionista e intervencionista*, el cual se caracterizó de múltiples maneras y a partir de distinta perspectivas y conceptualizaciones, y es precisamente aquí donde asientan las interpretaciones del Estado como Estado *Keynesiano, Fordista, Intervencionista, Corporativo, Asistencialista, Benefactor, Nacionalista, Proteccionista, etc., etc.*

Cualesquiera que sea la denominación que le demos, hemos de reconocer siguiendo a Marschall, que es en este periodo en el que se desarrollan y consolidan las posibilidades del reconocimiento, legitimidad y creación de los llamados derechos sociales y, en consecuencia, es, para él, el momento del desarrollo y consolidación de una *ciudadanía de corte social*.

Así, se puede plantear que a lo largo del siglo XX, incluso antes: desde finales del XIX, las aspiraciones y expectativas de la sociedad, tales como: la

demandan una mayor participación en la toma de decisiones, tal y como se manifiesta en las llamadas revoluciones románticas de 1848, etcétera, etcétera.

educación, la salud, la vivienda, el trabajo, la tierra, etc., entraron en crisis en ese tiempo por la situación que se vivía y las formas de organización social existentes y, en consecuencia, cobraron una importancia capital. Entre otras cosas, porque fueron consideradas como carencias, como vacíos a ser cubiertos, como deseos no realizados, como expectativas por lograr. Todas y cada una de estas aspiraciones se convirtieron, al menos parcialmente, en parte importante de la disputa por la ciudadanía. Por ello Marschall nos habla, a mediados del siglo XX, del desarrollo de una *ciudadanía social*.

En el siguiente cuadro se intenta presentar de manera gráfica y esquemática la conceptualización de Marschall sobre los tipos de ciudadanía y su proceso de construcción institucional:

Siglo	Tipo de Estado	Tipo de Derechos	Tipo de Ciudadanía
XVIII	Absoluto	Civiles: igualdad ante la ley, libertad de la persona, libertad de palabra, libertad de pensamiento, libertad de culto, el derecho de propiedad y concluir contratos	<i>Civil</i>
XIX	Constitucionalista	Políticos: derecho de asociación, derecho de participación (votar y ser votado)	<i>Política</i>
XX	De Bienestar	Sociales: derecho a educación, salud, vivienda, trabajo, recreación	<i>Social</i>

Junto con este proceso de construcción institucional de la ciudadanía hemos de observar que desde el Estado se ha actuado, con voluntad y sistematicidad política, en la conformación territorial del mismo, es decir, en el establecimiento del territorio, del llamado territorio nacional, que implica la definición del espacio como espacio de su competencia y, por ello mismo, en la delimitación y definición de sus fronteras y en la defensa de su soberanía. Esto ha implicado un proceso histórico de construcción concreta y específica no sólo de la relación de ciudadanía, sino de aquello que es más determinante y fundamental, del espacio

socio-cultural dentro del cual ésta se desarrolla, es decir, de la identidad cultural vista como proceso social y político: el *nacionalismo*.

Así, el establecimiento de una cultura nacional y la posibilidad de formar o construir y constituir rasgos identitarios característicos en la población ha sido una condición y una posibilidad dada únicamente por el Estado en su formación, por lo que la constitución, construcción, consolidación y desarrollo histórico como Estado nacional y el considerar esta situación como el marco formal del desarrollo de la ciudadanía, o de su posibilidad, es factible, sólo en él (ANDERSON, 1993; GELLNER, 1988; HIRSH, 1996).

Conviene recordar aquí que, por ejemplo, para el caso del Estado mexicano son ciudadanos o ciudadanas los y las que se distinguen, en primera instancia, como mexicanos o mexicanas, que son mayores de edad y que tienen un modo honesto de vivir. Sin embargo, distinguirse como mexicana o mexicano es, además de esos señalamientos, constituirse y reconocerse en los rasgos supuestamente propios e identitarios de los mexicanos y mexicanas y, en consecuencia, percibirse como miembro de la nación, es decir, tener la nacionalidad mexicana.

Para lograr esta construcción de la llamada cultura nacional y de los rasgos identitarios de los nacionales que la componen, y que se supone la deben compartir, el Estado hubo, en primera instancia y como se dijo, de definir un territorio en el cual puede instrumentar una estrategia de construcción en este sentido (GELLNER, 1988).

Así, se puede decir que el Estado-nación ha instrumentado, como intención y vocación, una estrategia compleja y múltiple que posibilitó, en último término y como posibilidad, la construcción de los rasgos y características identitarias deseadas por y desde el Estado en la población. En el sentido de la construcción

de ese proyecto social desde el Estado es que hemos dicho que éste se definió a sí mismo como *Estado-educador*.

Lo anterior puede verse gráficamente al considerar, por ejemplo, el caso mexicano en el siglo XIX, época en la que tanto liberales como conservadores disputan la posibilidad de instrumentar sus proyectos de sociedad, lo cual reclama el control de las instancias de gobierno para su instrumentación, fundamental en ese proyecto aparece el control sobre la educación, porque se considera en ese entonces que la educación de la sociedad, de los individuos, es determinante para el establecimiento del proyecto, así, tanto los liberales como los conservadores consideran, cada uno por su cuenta, que la educación es cuestión de política en la exacta medida en que la política es cuestión, porque los liberales esperaban formar a partir de la educación liberales y los conservadores esperaban formar conservadores. El control sobre la educación pasó, entonces, a ser una de las cuestiones prioritarias de la política y, en ese sentido, por ello el Estado se convirtió en Estado educador (ALIGHIERO Manacorda, 1976; MENESES Morales, 1983; SOLANA, Cardiel Reyes y Bolaños Martínez, 1982; YUREN Camarena, 1994).

Veamos más de cerca éstas características, que han impactado determinantemente en la problemática de la ciudadanía, comenzando con el nacionalismo entendido éste como un principio de identidad cultural con un territorio y un gobierno. En este sentido el nacionalismo se

“ha definido (...) como el intento de establecer una congruencia entre cultura y gobierno, de proveer a una cultura de su propio perímetro político y tan sólo de éste” (Gellner, Ernest, 1988, p. 64).

Esta ha sido, se puede decir, la intención fundamental del Estado y, para lograrlo, se ha servido, básicamente, de elementos culturales que le permitieron histórica, política y culturalmente la construcción de un imaginario colectivo el

cual es político y que contó con las características de presentarse, desde la visión del Estado, como común al conjunto de la población, y que, también desde la visión del Estado, se planteó bajo la característica necesaria de asumirla como propia.

En el caso de la formación del nacionalismo, señalaremos tres elementos culturales que, por su importancia, se constituyeron históricamente como fundamentales en el mismo.

El primero de estos elementos es el *lenguaje*.

Respecto de éste podemos decir que la constitución de un lenguaje oficial fue, y también hoy en día es, uno de los elementos más importantes, quizá el de mayor importancia y trascendencia, dentro del proceso de constitución del nacionalismo y de los procesos de construcción identitarios.

En el caso del desarrollo del nacionalismo y desde la posición de poder del Estado la imposición de una lengua ha sido, sin lugar a dudas, la imposición del grupo social hegemónico que detenta el poder y puede imponer el uso de un lenguaje, por lo general su lenguaje, como lenguaje oficial de un país (GELLNER, 1988; HIRSH, 1996; KYMLICKA, 1996 y 1997; PARIS Pombo, 1999; WEBER, 1984).

Si pensamos en el caso específico de México, se puede recordar como importante, por paradigmático, que a principios del siglo pasado se llevó a cabo una de las reformas más trascendentes de la educación, con la intención de elevar las formas de preparación de las personas, que en ese entonces eran concebidas sólo como sujetas a la instrucción (es decir, como preparación para el trabajo únicamente) y sustituirlas por la educación (ello implicaba no sólo

preparar para el trabajo sino también *para la vida dentro de una concepción identitaria y nacionalista* de la misma), de ahí que en el terreno educativo se haya presentado como necesaria la institucionalización del Castellano como lenguaje oficial del país.

La cuestión de establecer un lenguaje oficial y obligatorio, recordando el ideario del propio Justo Sierra Méndez quien fue el orientador de esta política, fue una estrategia para *acabar con la poliglocía existente en el país*; la cual, consideraban Justo Sierra Méndez y algunos de los hombres de su tiempo, impedía formar una identidad y una cultura nacional necesarias para lograr la unidad nacional y, también, para generar las posibilidades de defensa del territorio nacional, dado el contexto que se vivía por la cercanía y las intenciones expansionistas e imperialistas de los Estados Unidos de Norteamérica (SIERRA Méndez, 1977).

El segundo de los elementos en importancia que se encadena con la lógica nacionalista destacada también en esta reforma educativa llevada a cabo por Justo Sierra Méndez, es la construcción de una historia doctrinal como historia común, es decir, una *historia fundacional* (o, *fundante*), en síntesis, una historia oficial que, obviamente, refrendaba la visión del grupo hegemónico o en el poder y que, en ese sentido, reflejaba no la visión de los vencidos sino de los vencedores. Obviamente es este el papel que se le atribuyó en la educación a la *historia patria*: ésta representaba en el ideario educativo de Justo Sierra Méndez la posibilidad de fundar una historia nacional que nos identificara a todos como mexicanos y que, en consecuencia, permitiese *la formación del alma nacional*. Papel que, desde ese entonces, se le atribuye a la historia en la educación, se explicita éste o no y, también, lo reconozcamos o no, (SIERRA Méndez, 1958; VILLEGAS, 1981; ZEA, 1984).

El tercer elemento que hay que señalar dentro del proceso de construcción del nacionalismo, es el propio de la educación. También aquí habría que recordar a Justo Sierra Méndez, dado que él pensaba que el desarrollo del país demandaba que la educación se fortaleciera en varios sentidos, a saber: en primer lugar, porque pensaba que para que se pudiese desarrollar la democracia como forma de convivencia y gobierno se debía desarrollar en primera instancia la educación, en ese entonces uno de los lemas más socorridos de la época era, sin duda alguna, el que planteaba que: *no puede haber democracia universal sin educación universal*; por esto, la formación de los individuos tenía que pasar de ser concebida como simple instrucción, es decir, como formación para el trabajo, a educación o formación para la vida en sociedad (SIERRA Méndez, 1977).

Esto implicaba que el papel de la educación, por su influencia en el plano de la formación social de los individuos y, en consecuencia, de la sociedad misma, nos brindaba la posibilidad de seguir existiendo como nación. Justo Sierra Méndez pensaba que era la educación la que nos permitiría forjar y formar el alma nacional, como ya se dijo. Por lo anterior, pensaba que si al pueblo mexicano se le había quitado la iglesia en el siglo XIX o, al menos, se había limitado el nivel de ingerencia que la misma tenía en la sociedad, era necesario que el papel que antes ocupaba ésta lo reemplazaría la escuela y la educación para que el pueblo, en lugar de los santos que tenían para adorar, adoraran a los héroes nacionales (SIERRA Méndez, 1977; VILLEGAS, 1981).

Volviendo a los aspectos generales del nacionalismo, Gellner nos plantea la situación de la educación en términos más actuales y amplios:

“La sociedad industrial (...) Se basa y dependen del crecimiento cognitivo y económico, y éste acaba dejando atrás y desalentando la posibilidad de un nuevo crecimiento dramático de la población. Varios factores —una alfabetización generalizada, la movilidad y, por tanto, el individualismo, la centralización política, la necesidad de una costosa infraestructura educativa— la empujan a una situación en que los límites políticos y culturales generalmente son congruentes. Ante todo, el estado es el encargado de proteger, no una fe, sino una cultura, y de sustentar un

sistema de educación inevitablemente homogéneo y uniformador, el único que puede producir el tipo de personal capaz de cambiar de un trabajo a otro dentro de una economía en crecimiento y, claro está, de realizar trabajos que implican la manipulación de significados y personas, más que de cosas. Es posible que para la mayoría de estos hombres los límites de su cultura no sean los límites del mundo, pero sí son los de su propia posibilidad de emplearse y, por lo tanto, de su dignidad" (GELLNER, Ernest, 1988, pp. 143-144)

Es en parte, en la problemática del nacionalismo donde la ciudadanía y su vinculación con la educación y con el Estado Educador adquieren significado e importancia. Esto es, es el Estado concibiéndose a sí mismo como Estado Educador quien tiene la intención de formar el individuo que requiere, tanto si se refiere a él en términos de ciudadanía, como si lo piensa como trabajador, por ello, se supone, que el Estado tiene la necesidad de controlar, centralizar y ejercer el poder sobre la educación (por eso se da a la laboriosa tarea de cuidar y orientar los planes y programas de estudio y se centra en el cuidado y la supervisión de su implementación), con la intención de uniformar u homogenizar a los individuos dentro de los cánones aceptados (e impuestos) por él, y a partir de los cuales se constituye, como ya señalamos, como *Estado-nacional-educador*.

Que el Estado se constituyó a sí mismo como Estado-educador, es algo que no se duda, de la misma manera en que se puede plantear que es a partir del Estado y su intervención, que se ha formado lo que hoy conocemos como *educación pública*, como una institución moderna (GUEVARA Niebla, 1990). La educación pública es, así, una institución de la que el Estado se hace responsable y a la cual dirige en sus líneas más generales e importantes y en sus objetivos y finalidad.

En resumen, hemos de reconocer que si el Estado se constituyó como *Estado-educador* no lo hizo por desinterés y de manera espontánea, sino que fue con el interés y la intención específica de *formar a los ciudadanos* que requería y necesitaba. Obviamente, ciudadanos *respetuosos* de sus autoridades y *leales* a

las mismas, comprometidos con la identidad y la cultura nacional, dispuestos a luchar y enfrentarse al agresor de la patria, etcétera, etcétera.

La educación ha sido, de esta manera y en cierta medida, la encargada de fomentar como una de sus intenciones fundamentales, el nacionalismo y construir y constituir, como intención y voluntad política, el imaginario social y colectivo que se requiere en términos identitarios para la formación de la población en su conjunto, es decir, para la formación de las ciudadanas y los ciudadanos.

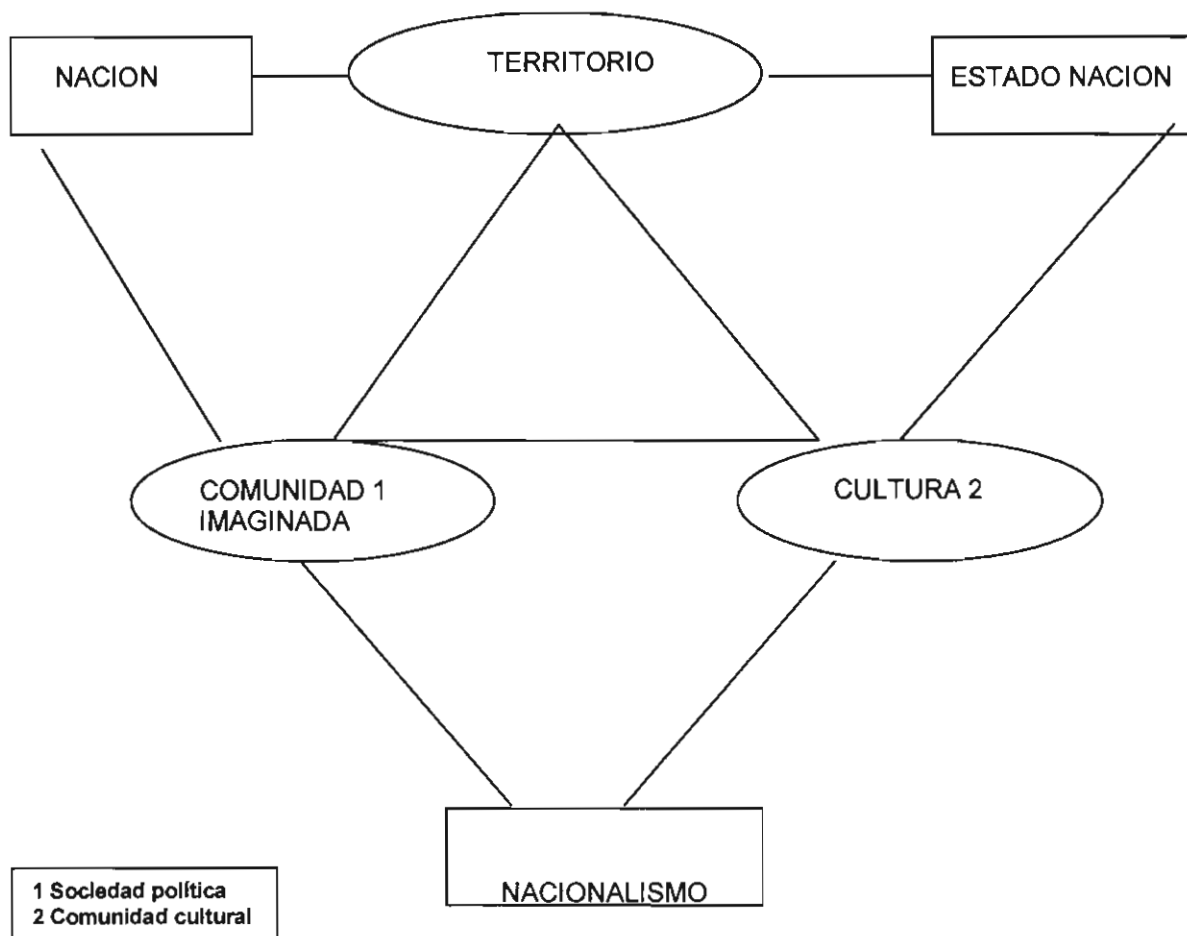
Así, el nacionalismo, como conceptualización operante, se convirtió durante un tiempo (en nuestra situación actual con un diferente sentido, como veremos después) en el esquema que orientó, definió y circunscribió la problemática de la ciudadanía, en tanto que éste fue visto fundamentalmente como

"un principio político que sostiene que debe haber congruencia entre la unidad nacional y la política" (GELLNER, Ernest, 1988, p. 13).

De tal suerte que el nacionalismo, como elemento interviniente dentro del proceso de formación de la cultura identitaria nacional tiene tendencia, por decirlo así, a la particularidad, en la medida en que lo que intenta realizar es desatacar, precisamente, lo propio, lo particular, la diferencia como principio.

El proceso de construcción del Estado, la Nación y el Nacionalismo pueden ser vistos como lo hace María Dolores París Pombo (PARIS Pombo, 1999) como la confluencia de los siguientes elementos: una cultura, una comunidad imaginada y un territorio. Es decir, el encuentro entre el territorio y la comunidad imaginada posibilitó la alternativa para que se forjara una nación; en la confluencia de la comunidad imaginada y la cultura, se asentaron las posibilidades de que se forjara el nacionalismo; y en la confluencia entre la cultura y el territorio, tuvieron

su asiento las posibilidades de que se conformaran el Estado nación, esta es la idea que gráficamente nos presenta en el siguiente cuadro:



La conformación del nacionalismo presenta emparentada una contradicción inmanente de carácter dual que ha estado presente en todo momento en el debate sobre la ciudadanía, a saber: por un lado, y en referencia específica al ámbito externo del Estado, es decir, en la relación que el Estado guarda con otros Estados, con el desarrollo del nacionalismo como identidad cultural compartida lo que se presenta es el principio de diferenciación (HOLLOWAY, 2001), es decir, el establecimiento de la distinción y la particularidad que caracterizan como un todo al nacionalismo como movimiento cultural y, en consecuencia, al Estado nacional mismo tomado como unidad, por ejemplo,

México y los mexicanos, Japón y los japoneses, Estados Unidos y los estadounidenses, etc., etcétera; por otro lado, al interior del ámbito nacional, es decir, dentro del Estado nación mismo, dicha situación también intenta borrar las diferencias existentes para constituir una única alternativa interna, siguiendo con los mismos ejemplos, la de los mexicanos, los japoneses y los estadounidenses, etc., etc. En ambos casos, ya sea en la relación entre Estados, es decir, al interior de esa dinámica externa, o al interior del propio Estado, es decir, en una dinámica interna, lo que se ha observado y se observa, es que el intento de construir y constituir una identidad cultural homogénea no ha alcanzado por igual a los grupos humanos que participan en un mismo Estado nación. Sobre todo si se toman en consideración las condiciones sociales contextuales en las que actualmente se desarrolla este proceso y que, como ya señalábamos, se caracterizaba al final del siglo por la existencia de aproximadamente 5000 grupos étnicos, 600 lenguajes vivos y 180 estados y que se ve afectado, además, por la migración y el desplazamiento de un país a otro de grandes grupos de población, con todas las implicaciones de tipo comunicativo y cultural que dichos desplazamientos pueden tener entre los habitantes.

En este sentido, el ejercicio monopólico de la violencia por parte del Estado (HIRSH, 1996), que es el que ha propiciado este proceso de imposición de la identidad cultural ha generado elementos contradictorios, por un lado, de *inclusión* y, por otro, de *exclusión*, tanto al interior de los Estados como fuera de ellos, por lo que ha nutrido de manera permanente elementos para la disputa por la ciudadanía, y parece ir, al menos parcialmente, en sentido contrario, es decir, lo que se ha impulsado bajo la construcción social del nacionalismo: una identidad homogénea y uniforme como identidad cultural, ha tenido como su consecuencia, la presentación en escena del reconocimiento de la existencia, al menos en el debate, de posturas *racistas* e *integracionistas* que plantean de manera distinta la situación de la *diferencia* y la *otredad* (GALL, 2003; KYMLIKA, 2000; PARIS Pombo, 1990)

En la relación entre Estados, en lo externo, y en relación directa con las dinámicas que al interior de los Estados se realizan, los llamados valores universales o valores aceptados por todos -con independencia de la pertenencia al o los grupos que puedan existir, haber o constituirse en la sociedad-, en tanto que valores reconocidos como universales, tienden a enfrentar la particularidad que se gesta en el interior de los Estados y la tensionan en su especificidad y diferenciación (GUTIERREZ, 2000; STAVENHAGEN, 2000; VILLORO, 1999).

Por esto, *particularidad, universalismo, diferencia y otredad* se encuentran en un espacio de tensión específico, el de la ciudadanía y generan dinámicas propias de *inclusión y exclusión*.

La disputa por la ciudadanía es, bajo esta lógica, la forma de ser en la que convergen, por un lado, las *particularidades identitarias* -lo que John Rawls denomina las *concepciones doctrinarias comprensivas de la vida*- (RAWLS, 1996) y, al mismo tiempo y paradójicamente, la posibilidad de construcción del espacio social y político en el que se gesta la concepción en común y compartida que posibilita la interacción, en la sociedad y con el Estado y entre los ciudadanos como individuos.

Así, como lugar de encuentro, la ciudadanía nos ubica en una relación identitaria de carácter particular y en términos adscriptivos en el terreno de la cultura y en relación con la territorialidad, y ahí nos presenta los siguientes ámbitos:

- lo *nacional*, que contiene en su interior un sin fin de diferencias específicas que, aparentemente y en forma común, formal y finalmente aceptadas, nos remiten a lo *local*, lo *regional*, lo *institucional*, lo *religioso*, lo *autóctono*, lo *político*, lo *propio*, etcétera, etcétera; y

- lo *no nacional* o *extranjero*, que son categorías en las que englobamos la mismidad y la totalidad de la *otredad*, esta última por definición, y se define, en principio, por oposición a lo que consideramos como lo propio, es decir, *lo no propio* y *lo extraño* o *lo ajeno*.

Por ello, la ciudadanía puede ser vista como el espacio de tensión y mediación entre lo que se acepta como propio y lo que no, aparece como un espacio de encuentro y comparación en el que los valores nacionales son puestos continuamente entre paréntesis y revalorados en función de los valores universales y, a la inversa, los valores universales son matizados y filtrados por los valores nacionales.

El enriquecimiento cultural que ha generado este tipo de contrastación y / o comparación debe ser revalorado en la probl(t)emática de la ciudadanía en la medida en que, cada vez más, los procesos de integración económica han desarrollado un mundo más integrado e interdependiente en el que los sistemas y los medios de comunicación cuentan hoy en día con más eficiencia y eficacia y nos enlazan cada día en forma más rápida y eficiente y nos permiten interactuar, se supone, más fácilmente con los otros, con el mundo entero en un instante, esto sin considerar como relevante y fundamental uno de los procesos más intensos que se han desarrollado a lo largo del siglo XX y que, posiblemente, fue (y será) uno de los que defina la suerte del siguiente: la *migración* (KYMLICKA, 2000).

En este sentido hay que llamar la atención respecto de las estimaciones hechas de los migrantes internacionales, los cuales se estima pasaron de 75 millones en 1965 a 120 millones en 1990 y para el año 2000 se calculaba que eran cerca de 145 millones (VALDES, 2000). Así, es en relación con esta situación en la que hay que considerar las implicaciones culturales de estos tránsitos migratorios en relación con la cultura y, por ende, con la ciudadanía (GARCIA Canclini, 2000).

Es en este escenario donde hay que considerar el impacto que presentan los medios de comunicación en la (con)formación del imaginario colectivo y, por ende, en la formación de la moderna ciudadanía (GARCIA Canclini, 1996; FLORES García, 1998).

También es en este terreno donde han de ser discutidas las grandes conceptualizaciones filosóficas, teóricas e ideológicas, sean éstas *liberales, comunitaristas, feministas, socialistas, positivistas, existencialistas, humanistas, modernas y posmodernas*, etcétera, que son las que impregnan y abonan el espacio de reflexión de la ciudadanía, ya sea que nos reflejemos o no en ellas y, según consideremos, nos permitan o no desarrollar la reflexión, ya sea como resultado o posibilidad, y, necesariamente como elemento fundamental de, encuentro y desencuentro –con el otro y con uno mismo-.

De tal suerte que podemos decir que la disputa por la ciudadanía se concibe, enriquece y manifiesta en un (siempre un este o un aquel) espacio en concreto, que tiene que ver tanto con el Estado, como proceso y resultado histórico, como con la nación y el nacionalismo.

Lo que resulta importante si se considera que la ciudadanía ha estado, tanto en el pasado como en la actualidad, vinculada a la discusión de la posibilidad del establecimiento y desarrollo de la sociedad y, dentro de ésta, de la posible consolidación de la democracia.

De tal suerte que, podemos plantear sin lugar a duda que parte de la discusión sobre y de la ciudadanía tiene como trasfondo necesario la discusión de la democratización de la sociedad y las formas de participación social (CEPAL, 2000; COHEN y Arato, 2000; HABERMAS, 1999; TEJEDA, 2001) y, en

consecuencia, las posibilidades del establecimiento, la consolidación y puesta en práctica e instrumentación de un modelo de desarrollo que la posibilite.

De manera retrospectiva podemos plantear: que juntos el *Estado*, la *democracia* y el *desarrollo*, han sido los marcos referenciales de la discusión de la *ciudadanía* en los últimos dos siglos. Obviamente esta discusión no es únicamente sobre la ciudadanía, sino sobre la sociedad o la realidad social en su conjunto, sobre sus posibilidades y sus carencias y, se presenta, como la situación que permea el desarrollo de las sociedades y los países y, dentro de éstos, la discusión sobre el desarrollo democrático, y por eso se discute por igual las implicaciones de las políticas públicas, ya sean estas económicas, políticas, sociales y / o culturales, porque lo que se discute es la totalidad del ámbito de *la política y lo político* y sus repercusiones para con la ciudadanía. Discusión que, como decíamos anteriormente, siempre se realiza en una situación concreta y específica.

7. La Ciudadanía Como Construcción Cultural

7.1 Desde La Antropología Y La Multiculturalidad

En la actualidad, los antropólogos han desarrollado una serie de acercamientos al estudio de la cultura y cuando han tratado de ésta en relación con el Estado han profundizado, desde nuestra perspectiva, en el análisis y la problematización de la construcción social de la ciudadanía.

Por ejemplo, se han dado a la tarea de discutir y plantear los diferentes y posibles tránsitos culturales en la construcción de la sociedad y el desarrollo del capitalismo y, en el caso específico del capitalismo latinoamericano y su desarrollo, han señalado las relaciones y dependencias de las construcciones

culturales que en dichos territorios existieron y existen y de la manera en que los mismos se han imbricado en el desarrollo del capitalismo (GARCIA Canclini, 1989 y 2000; RIBEIRO, 1981; STAVENHAGEN, 2000).

Por ello se ha podido plantear que, el tránsito al capitalismo no significó lo mismo, ni tampoco tuvo el mismo impacto, en las diferentes regiones de América Latina, por ejemplo, en las que no existieron grupos culturales que pudiesen oponerse o ser sumados a la construcción social del colonizador europeo y en los que se gestó una América blanca y europeizante; ahí no se dieron las mismas situaciones que en aquellas regiones latinoamericanas donde sí hubo esos grupos indígenas, poblaciones que contaban con raíces sociales y culturales que no pudieron ser aniquiladas y con los cuales el europeo tuvo que contemporizar e incluirlos bajo la figura del desarrollo de una América indoeuropea y mestiza.

Son notorias las diferencias entre estos dos tránsitos de aquel en el que se transplantaron grupos de población negra y se conformó una imagen de América negroide de menor mestizaje.

Los antropólogos han realizado, también, descripciones amplias y densas de lo que culturalmente han significado los procesos de negociación cultural, valga la redundancia, de las comunidades culturales con el Estado, pero no sólo han destacado la importancia de esos procesos para situaciones pasadas o exóticas, sino que se han interesado en plantear las representaciones y repercusiones de dichas problemáticas en los espacios y los tiempos actuales (ROSALDO, 1992; KROTZ, 1996; STAVENHAGEN, 2000; BATALLA, 1991), incluso han realizado dicha tarea en relación con los espacios y los tiempos signados por la globalización (GARCIA CANCLINI, 2000; GUTIERREZ, 2000; STAVENHAGEN, 2000).

De manera específica e integradora, García Canclini se planteó la intención de presentar un esquema de interpretación que manifiesta y expone la existencia de

lo que denomina tres grandes *modelos clásicos* de formación cultural de la ciudadanía para occidente, es decir, de tres grandes fórmulas y formas que Occidente construyó y desarrolló históricamente para poder *vivir la multiculturalidad y la diferencia*. En este sentido es que podemos decir que, en la actualidad, la problemática de la *multiculturalidad* manifiesta (o encubre, según sea el caso) el grueso, sino es que la totalidad, de la problemática de la ciudadanía (GARCIA CANCLINI, 2000; KYMLIKA, 2000).

Siguiendo a García Canclini presentamos aquí lo que denomina como los tres modelos clásicos para poder vivir la multiculturalidad.

El primero de los modelos, el *francés* o *europeo*, implicó, según García Canclini, la subordinación de las diferencias culturales a la *idea laica de la república*. Por lo que en este modelo

“las leyes se refieren al individuo en tanto que ciudadano universal, vinculado al Estado-nación, laico y con independencia de cualquier privilegio que pudiera derivar de su religión, etnia o sexo. Los comportamientos surgidos de estas diferencias tienen derecho a manifestarse en la vida privada, pero no conceden beneficios adicionales. El derecho francés no prevé recursos para corregir discriminaciones o desigualdades sobre la base de la pertenencia a grupos, ni como compensación por injusticias del pasado” (GARCIA Canclini: 2000, p. 111)

El segundo de los modelos, el estadounidense, implicó la separación de las etnias en barrios e incluso en ciudades. Por ello se puede decir que en

“Estados Unidos las identidades tienden a esencializarse, la heterogeneidad multicultural es concebida como separatismo y dispersión entre grupos étnicos para los cuales la pertenencia comunitaria se ha vuelto la principal garantía de los derechos individuales. Se piensa y actúa como miembro de una minoría (afroamericano, o chicano, o puertorriqueño) y en tanto se tiene derecho a afirmar la diferencia en la lengua, en las cuotas para obtener empleos y recibir servicios, o asegurarse un espacio en las universidades y en las agencias gubernamentales. Esta ‘acción afirmativa’ ha servido para corregir y compensar formas institucionalizadas de discriminación que condujeron a desigualdades crónicas. Pero mediante un procedimiento que hace predominar grupos a los cuales se pertenece por nacimiento, por el peso de la biología y de la historia, sobre los grupos de elección y sobre las mezclas, es decir, sobre el mestizaje” (GARCIA Canclini, 2000, p. 109-110).

El tercero de los modelos significó, según García Canclini, la *integración multiétnica bajo el Estado-nación*, es la manifestación del modelo latinoamericano, el cual presenta

“tres modos diversos de elaborar las diferencias y construir la nación: Argentina, México y Brasil...

Si en Argentina no se acostumbra pensar las identidades compuestas, con guiones, es porque un compacto sistema económico, político y militar formó una nación en la que los indios fueron casi exterminados y millones de españoles, italianos, rusos, judíos, sirios y libaneses fueron 'remodelados' étnicamente mediante la educación masiva. Se sustituyó a la población nativa por migrantes europeos y se homogeneizó una 'nación blanca' mediante la enérgica descaracterización de las diferencias...

En México, en cambio, la población indígena fue subordinada al proyecto nacional criollo y de modernización occidental, pero admitiendo un mestizaje en el que sobrevivieron relaciones sociales y productos culturales indígenas con posibilidades limitadas de reproducción. Las migraciones europeas menos numerosas... facilitaron una integración binaria entre españoles y aborígenes, más duradera, más eficaz desde el punto de vista de los grupos hegemónicos, aunque sin eliminar contradicciones que subsisten hasta nuestros días...

Brasil presenta una sociedad nacional más disponible a la hibridación... como lo demuestran la convocatoria transétnica y transclasista del carnaval... en Brasil el sujeto preserva para sí la posibilidad de distintas afiliaciones, puede circular entre identidades y mezclarlas” (GARCIA Canclini, 2000, pp. 115-117).

Así, lo que de hecho está poniendo de manifiesto en la actualidad la problemática de la *multiculturalidad* es, sin lugar a dudas y como decíamos anteriormente, la problemática de la *ciudadanía* porque nos muestra en la *diferencia*, la *otredad* y la *distinción*, la relación existente entre los ciudadanos y ciudadanas entre sí y con el Estado y los poderes, es decir, se manifiesta fundamentalmente en la relación con la problemática de los *derechos*, *compromisos* y *obligaciones* que tanto el *Estado* como la *ciudadanía* adquieren.

Que, por otra parte y por lo que se ve y por la forma en que se están presentando las cosas, la tendencia va en el sentido de que esta problemática ya no pueda ser tratada como una relación individual, como si únicamente pudiese ser tratada en términos individuales o en relación directa con los individuos, como si ésta fuese una problemática específica e individual, tal y como había sido instrumentalizada y pensada por el grueso de los grupos

hegemónicos en el poder y que encontraron un perfecto aliado en la corriente liberal; hoy en día en la problemática de la ciudadanía se pueden y deben considerar al interior de los derechos ciudadanos, derechos no individuales o personales, es decir, *derechos colectivos* o derechos de minorías (del tipo que sean, ya sean éstas: *religiosas, nacionales, de raza, étnicas, culturales, de género, etcétera, etcétera*) (KYMLIKA, 1996, 1997 y 2000; VILLORO, 2001).

Las implicaciones de los planteamientos realizados desde la antropología han dado, a lo largo de la historia, orientación a la realización de ciertas políticas públicas las cuales se han instrumentado con la intención de reducir la tensión de lo que ha implicado la cuestión de vivir la *multiculturalidad*.

Estas políticas públicas, sin embargo, no se han realizado desde el reconocimiento de la igualdad de valor de las culturas y, en consecuencia, la diferencia de las mismas, antes bien, las mismas han sido propiciadas desde posturas etnocentristas que, por lo mismo, han favorecido y validado la diferenciación, la discriminación y la desigualdad, con ello se han limitado las posibilidades de realización de una política pública que parta del reconocimiento de la igualdad de valor de la diferencia.

Se puede decir que cuando se ha partido de la desvalorización de los otros, de los diferentes y distintos, es difícil que se les pueda considerar en términos de igualdad. Así, el hecho de partir, en forma consciente o inconsciente, desde el supuesto del *déficit cultural* es lo que ha orientado, en gran medida, las políticas públicas vinculadas a posiciones *asimilacionistas* e *integracionistas*, que propician procesos de adecuación y aculturación y en las que no se da reconocimiento al otro en términos de igualdad. El reconocimiento del otro como diferente, pero de igual valor, es lo que puede orientar la posibilidad de vivir realmente la ciudadanía y la multiculturalidad.

Ahora bien, en tanto que hemos señalado que un aliado para la lógica del poder han sido, sin duda alguna, las posturas liberales dentro de la discusión filosófica-

jurídica, conviene que señalemos ahora, aunque sea en forma breve, parte de esta tradición del pensamiento filosófico que, junto con otras más, como las comunitaristas, indiscutiblemente han conformado parte de la trama del estudio de la ciudadanía.

7.2 Desde La Filosofía

Partiré, en este apartado, de una afirmación general respecto del debate actual en el que se han visto inmersos los autores que se han dedicado a abordar la problemática de la *ciudadanía* como una cuestión de reflexión filosófica o desde el campo de la filosofía. Estos pueden ser caracterizados a partir de la presentación de dos grandes posicionamientos teóricos, contrarios y enfrentados uno con el otro, como si fuesen extremos fácilmente diferenciados, por lo que podemos plantear que el horizonte conceptual de la filosofía en relación con la problemática de la ciudadanía se ha conformado y delimitado, fundamentalmente, por dos grandes visiones conceptuales (extremas) de la misma, a saber: por un lado, el posicionamiento *liberal* y, por el otro, el posicionamiento *comunitarista* o, también denominado, *comunalista*.

Si bien, estos dos planteamientos son los puntos extremos de las interpretaciones de la ciudadanía, no por ello pueden verse como las dos únicas propuestas en este sentido. Antes bien, éstas pueden considerarse como los extremos de un *continuum* de pensamiento y reflexión teórica en el cual se encuentran contenidos un conjunto de posiciones diferentes que se matizan y diferencian, unas de otras, al plantear y establecer fundamentalmente una relación de definición en referencia con dichos extremos, de suerte tal que, en el horizonte de posibilidades, las posturas intermedias, se pueden definir por el hecho de que son más cercanas o lejanas a ..., o, diferentes de ..., o se entrelazan con ..., o se vinculan con ... (alguno de los extremos) (THIEBAUT, 1998).

En su generalidad, ambas posturas, la *liberal* y la *comunitarista*, son deudoras de una disputa mucho más amplia y antigua que tiene que ver, en último término, con la presentación y concepción de una relación de corte dicotómica y, aparentemente excluyente entre sí de la relación que guardan los siguientes términos: *individuo-sociedad* (ISUNZA Vera, 2001).

Por ello, el punto de partida de cada una de estas conceptualizaciones es, bajo esta representación y en este contexto, uno de estos conceptos: o el *individuo* o la *sociedad*, y, hasta hace poco tiempo, nunca los dos al mismo tiempo: como es el caso de los *neocomunitaristas* (FROHNEN, 1996; ISUNZA Vera, 2001). De tal suerte que, en el entendido de esta situación dicotómica la elección para el *liberalismo* era, obviamente, el *individuo*; mientras que la elección posible para el *comunitarismo* lo fue la *sociedad*, lo colectivo.

Esta elección de alguno de estos dos conceptos representa, en sí misma, una toma de postura respecto de la realidad social y la vida, en la medida en que, por ejemplo:

- La opción por el *individuo*, como en el caso del *liberalismo*, implica el reconocimiento de la libertad entendida en forma *negativa*, como ausencia de coerción o limitación para con el individuo, en este caso el ciudadano o ciudadana, e implica, también, el reconocimiento que dicha concepción le atribuye al sujeto un conjunto de características, a saber: *autonomía*, para realizar cualquier tipo de elección con independencia respecto de cualquier situación en la que se encuentre, y, por lo tanto, considera su capacidad, tanto de elección como de acción, como algo básico y como una manifestación de su *voluntad* y, por ello y en último término, como elemento de explicación para comprender el papel de los derechos y el tipo de composición que le imprimen a la sociedad;
- La opción por la sociedad como hacen los comunitaristas, la otra postura, quienes plantean que es *el orden social y cultural* un elemento necesario

e indispensable para entender cualquier orden político, en la medida en que un hombre o mujer, o cualquier grupo o comunidad está (histórica, social, política, cultural, psicológica, económica, etc.) vinculado a su circunstancia y es ahí donde deben entenderse sus actos.

Tanto la concepción *liberal* como la *comunitarista* presentan manifestaciones de aspectos compartidos que pueden ser agrupados bajo categorías específicas, aunque el grueso de los teóricos de cada tradición escapa a la posibilidad de ser etiquetado en un sentido o, al menos, en un sentido únicamente. De tal manera que, la corriente liberal aparece delimitada por un conjunto de características que se han constituido históricamente y de los que sus miembros en conjunto, o los que se denominan o son denominados (en este caso) *liberales*, comparten y los hace aparecer como portadores de un cierto aire de familia.

En el caso del *comunitarismo*, si bien se puede decir lo mismo respecto al aire de familia que lo compone, hemos de reconocer, sin embargo, que su espectro de construcción es un horizonte más amplio de formación como comunitaristas.

Bajo este esquema y tratando de ubicarnos en forma histórica, hemos de decir que a lo largo de los últimos doscientos años tanto los liberales como los comunitaristas se han nutrido del pensamiento compartido por otros con los que comparten una serie de presupuestos que los hermana.

En el caso *liberal* el principal punto de contacto es, sin lugar a dudas, la toma de postura a favor del *individuo* en el dilema *individuo-sociedad*, lo mismo acontece al *comunitarismo*, pero con el polo opuesto del dilema: la *sociedad*. Carlos Thiebaut expresa el posicionamiento de estas dos corrientes de pensamiento de la siguiente manera:

“Los teóricos liberales han insistido e insisten en la primacía de las nociones teóricas y políticas de justicia y de derechos individuales para entender la legitimidad del orden público y para desarrollar políticas públicas encaminadas a hacer más justas nuestras injustas y desiguales sociedades. Por otra parte, los pensadores comunitaristas han acentuado y acentúan que el ciudadano de las

sociedades complejas no puede ser entendido al margen de las vinculaciones sociales que le constituyen, precisamente, como sujeto. Consiguientemente, han argumentado que el mundo de los valores morales y culturales que conforman esas vinculaciones habrá de ser determinante para entender el sentido y la validez de toda la moralidad y de toda la política y, por tanto, que son esos valores morales, culturales o religiosos los que deben enmarcar y determinar las políticas públicas y el entramado normativo de esas sociedades. Así, si los liberales han subrayado la idea de los límites de la esfera pública frente a los fueros del individuo y han segregado, en base a ello, la idea de justicia que a esa esfera atañe de las ideas de bien o de valor que cada individuo persigue legítimamente en el ámbito de su privacidad o de su comunidad de pertenencia, los segundos han puesto su énfasis en la idea de que la pertenencia a una comunidad es la única dimensión normativa desde la cual la idea de legitimidad, especialmente la legitimidad política, puede tener sentido. Consiguientemente, mientras los liberales priman la noción de derechos del individuo (derechos políticos y derechos privados) sobre el mundo de las creencias privadamente sostenidas por los ciudadanos, los comunitarios señalan que son, por el contrario, las creencias morales públicamente compartidas por un grupo las que habrán de convertirse en el sentido –y consiguientemente, en la clave de interpretación- del ordenamiento político y jurídico” (THIEBAUT, 1998: pp. 39-40)

Como se ve, el dilema planteado en un principio (individuo-sociedad) y la alternativa seleccionada como punto de partida (ya sea el individuo o la sociedad) expresan el tipo de interés y determinan la forma en que la realidad social es concebida y conceptualizada y, también, la acción, como objeto de reflexión y quehacer, que se puede desplegar en ella. Respecto de este punto nos dice Inzunza, lo siguiente:

“Las teorías comunales... parten de a) la concepción de la humanidad como un conjunto de individuos eminentemente sociales, es decir, constituidos por (y constituyentes de) los procesos de socialización, los cuales remiten a tradiciones y conocimientos, instituciones, formas de vida, cuerpos, prácticas, etcétera, concretos. Por lo tanto, b) la posibilidad de una cierta libertad es referida eminentemente a esas instituciones y formas de vida sociales, más que a las individualidades. En otras palabras, la libertad ‘individual’ es posibilitada por los otros, quienes no son los límites de ‘mi’ libertad sino, fundamentalmente, la posibilidad de la misma. De esta forma éste concepto de la libertad remite a lo que es (socialmente concebido como) bueno. Por todo esto, c) la libertad de los comunales es algo que ‘viene posibilitado y producido por las instituciones, prácticas y formas de vida de una sociedad’, por lo que se entiende la libertad como positiva. En este sentido se puede afirmar que d) esta concepción de la libertad comunal se asienta en una interpretación de la razón también comunal, entendida como razón comunicativa. Desde una perspectiva antropológica opuesta a la anterior, las teorías individualista de la libertad parten de a) la existencia de individuos particulares y aislados, es decir, de la ficción que parte de una realidad presocial de los seres humanos. Estos individuos presociales gozarían de ciertos derechos naturales y de la capacidad de realizar acciones de tipo estratégico-racional. Como una forma de proteger estos derechos naturales, b) los individuos se asocian a partir de contratos sociales que son el fundamento de unas instituciones políticas (públicas legítimas). Los límites impuestos por el contrato social, según los individualistas, deberán ser mínimos, respetando, c) la libertad natural, entendida como la libertad de ‘hacer lo que yo quiera hacer’. Esta forma de libertad se conoce como libertad negativa, d) debido a

que se encuentra limitada por leyes generales que garantizan una 'igual libertad para todos', lo que podría entenderse como el núcleo central de los derechos naturales. De esta forma, el telos del contrato social sería la 'positivización y el aseguramiento institucional de tales derechos naturales'" (INZUNSA Vera, 2000).

El trasfondo de la discusión entre *liberales* y *comunitaristas* implica, pues, el cuestionamiento del mundo que vivimos y la problematización de lo que podemos o no hacer en él. Problemática que, bien mirada, no implica sólo una consideración de corte epistemológico, sino que también implica una dimensión ética y moral que nos impele o no a la acción para la construcción del mejor de los mundos posibles.

En este sentido, la forma en que subjetivamente nos sentimos inmersos en la sociedad (ya sea como *libres* o *contextualizados*) es, obviamente, una construcción social que tiene que ver con la totalidad de la sociedad y con las prácticas e instituciones sociales que la conforman, por ello, no es producto únicamente de la *subjetividad individual* y, por consiguiente, de una elección que el sujeto realice privada y particularmente en un momento dado de su vida. Como construcción social que es y se realiza de manera intencional, social e institucional, en y a través de la subjetividad de los individuos, tal y como acontece, por ejemplo, con el nacionalismo y, obviamente, con la visión que de la ciudadanía se fomenta en un momento dado.

Lo anterior llama nuestra atención sobre la pertinencia de la discusión filosófica de las posturas *liberales* y *comunitaristas* de la ciudadanía, ya que, se quiera o no, éstas tienen siempre repercusiones en la sociedad y en la concepción que de la ciudadanía tenemos.

Como se pudo observar a lo largo de este apartado, lo que ha sido *el centro de discusión de la construcción cultural de la ciudadanía* puede ser visto como el mecanismo a partir del cual se ha legitimado, entre otras muchas cosas pero de manera esencial, *la definición formal y política de la participación de la ciudadanía* entendida ésta, fundamentalmente, como *estatus* y, bajo esa lógica, se ha tratado de delimitar y definir quienes son (y, también lógicamente, quienes

no pueden ser) considerados como ciudadanos, es decir, quiénes son los que tienen derechos y por qué, etc.. En último término, hemos de reconocer que la construcción social de la ciudadanía que se realiza bajo ésta lógica (y, obviamente, desde una situación de poder) ha sido desarrollada a partir de la instrumentación de una cierta *exclusión*, fundamentalmente en términos políticos pero que, sin embargo, se manifiesta en todas las dimensiones y órdenes de la vida social, económica y cultural.

Así, se puede decir que ha sido el debate (actual) realizado entre las posiciones *liberales* y *comunitaristas* es el que ha redimensionado la problemática de *la política* y sus *categorías* o *tipos ideales* de entendimiento y, en consecuencia, su concepción de la *democracia*: ya sea ésta entendida bajo la tradición de corte *liberal (representativa)* o, por el contrario, *republicana (participativa)*, mismas que se diferencian por la comprensión diferenciada del papel asignado al *proceso democrático* y a los *tipos de participación* que generan y modelan (HABERMAS, 1999). Anteriormente nos hemos referido aquí a tres *tipos ideales* de ciudadanía, los cuales se desprenden de una misma tradición de pensamiento, el contractualismo, pero en los que se enfoca de manera diferenciada la problemática de la ciudadanía, éstos son: la ciudadanía tipo *súbdito*, *participativo-representativo* o de *empoderamiento* en los cuales, considero, puede ser incluida la problemática del republicanismo, en lo que atañe a la ciudadanía.

En lo que respecta a una consideración más amplia de esta tradición y de la vertiente liberal en relación a los modelos democráticos de estas tradiciones se pueden presentar esquemáticamente, como hace Máiz (MAIZ, 2001), las siguientes seis discrepancias básicas:

“Por lo que al modelo liberal de democracia respecta sus tesis básicas pueden esquematizarse como sigue:

1. La política resulta entendida esencialmente como agregación estratégica de preferencias prepolíticas, esto es, previamente dadas, y además, opuestas y conflictivas por naturaleza.

2. La política, en consecuencia, deviene actividad esencialmente instrumental y utilitaria, en cuanto atiende a la realización de preferencias previas por parte de los sujetos y, por ello, limitada en su campo de acción y pretensiones.
3. La política, además, se articula sobre la acción individual y privada, sobre la elección aislada de los individuos singulares, y alcanza su máxima expresión en el voto secreto.
4. La democracia, en consecuencia con lo anterior, se considera como una dimensión subsidiaria e instrumental para el despliegue de los derechos subjetivos (negativos) que el individuo posee frente al Estado y frente a los otros individuos.
5. La ciudadanía, a su vez, se configura como esfera restringida de realización de las preferencias, a través de su agregación mediante mecanismos representativos que garantizan la posibilidad de influencia de los intereses en los procesos de decisión-making.
6. Por último, la concepción de la identidad resultante es individualista en el amplio sentido de atender unilateralmente al carácter competitivo de los sujetos aislados, así como a su configuración externa y previa al proceso político.

Frente a este modelo, la *democracia republicana* opone tradicionalmente los siguientes postulados:

1. La política constituye una dimensión *integradora*, comunicativa, transformadora de intereses conflictivos en intereses no conflictivos, promotora del acuerdo racional en torno al bien común.
2. La política, por tanto, constituye más que un medio, un auténtico fin en sí mismo, una actividad *autotélica*, educativa y expansiva en pro de ámbitos de mayor acuerdo y transformación ética colectiva.
3. La política, consecuentemente, constituye una dimensión eminentemente pública, ejercida a través del debate racional y la interacción comunicativa entre los ciudadanos.
4. Los derechos individuales negativos, las garantías, son considerados como instrumentales para la democracia, en cuanto permiten el despliegue de todas las potencialidades participativas y transformativas de ésta.
5. La ciudadanía, a su vez, se concibe positivamente como participación activa, directa y expansiva en la génesis de la voluntad política.
6. Ocasionalmente, por último, la concepción republicana se refuerza con una vertiente comunitarista, en la que la solidaridad entre los individuos y las pautas culturales y normativas generan una identidad colectiva en la que se inscriben las identidades individuales". (MÁIZ, 2001)

8. La Ciudadanía Como Práctica Social Y Cultural Compleja

Con lo dicho hasta ahora se pone de manifiesto que la construcción de la ciudadanía es, sin lugar a dudas, una cuestión compleja en la que intervienen, como parte integrante y fundamental, todos los procesos que pueden ser englobados en la categoría de *socialización* como *construcción social*, tanto los

procesos formales como los informales, los intencionales y los no intencionales, y, en ese sentido, la *ciudadanía* aparece como un *resultado social* de una construcción compleja que engloba y manifiesta la multiplicidad de prácticas sociales que participan y orientan su construcción. Lo que hemos tratado de englobar en dos grandes tendencias sociales que implican lógicas distintas la *exclusión* y la *inclusión*. Bajo la dominancia de la primera se ha fundamentalmente circunscrito a la ciudadanía bajo una conceptualización formal de la misma, generalmente desde una posición de poder que intenta reducirla a una construcción *formal*, de *corte legal* y en ciertos sentidos *excluyente*, que se dirige e instrumentaliza (fundamental e intencionalmente) desde el Estado y las instituciones que lo representan.

La lógica de la *inclusión* manifiesta que la ciudadanía se construye a partir de la *diversidad social y cultural* que actualmente caracteriza al mundo y considera una equivocación el que la formación de la ciudadanía se presente sólo en su aspecto formal, limitado y excluyente y crítica la conceptualización anterior que propicia la exclusión pues considera que la ciudadanía no se agota ni circunscribe, o al menos no puede hacerlo únicamente, ni en la intencionalidad del Estado ni en la de la educación, porque la ciudadanía, en tanto que construcción social, rebasa estos márgenes de construcción.

Es por lo anterior que desde la lógica de la *inclusión* se plantearía que la ciudadanía, en tanto que construcción social compleja, sobrepasa las intenciones y limitaciones del Estado, de la educación y de las prácticas sociales que las manifiestan y considera que la educación no es la única institución formadora de ciudadanía, sino que en esta tarea participan otros *actores* y *agentes* socializadores: los *grupos de pares*, la *familia*, la *religión*, el *trabajo*, los *medios de comunicación*, la *migración* y las *diferencias culturales* (FLORES García, 1998; FROHNEN, 1996; ISUNZA Vera, 2001).

En este sentido la consideración sobre la educación en el proceso de formación social de la ciudadanía trata de ubicar el papel histórico, social, cultural y político

de la educación pública, como fenómeno característico de la modernidad y de la formación social de la ciudadanía, pues se considera que una de sus finalidades es formar individuos respetuosos de sus autoridades, que cuenten con las capacidades y aptitudes para desarrollarse de manera adecuada en los tiempos que les tocó vivir, con los requerimientos que las formas sociales y la producción les demanda, es decir, la educación favorece el desarrollo de la *ciudadanía*, bajo la supervisión y el control del Estado, por una parte, y favorece *la formación para el trabajo*, por otra.

Si, para ejemplificar lo anterior, pensamos en el caso específico del proceso histórico de formación del Estado en México y, en consecuencia, en la formación de la educación pública en México, hemos de observar que, desde la independencia del país y a través de las luchas faccionales y fratricidas entre liberales y conservadores y posteriormente la inclusión y participación de los positivistas, éstos veían en el control y la dirección de la educación al mejor aliado en la construcción de la sociedad que cada grupo pensaban desarrollar.

El que vieran en la educación su mejor aliado se debió a que concebían a la educación en vinculación con la política, es decir: pensaban, en forma lineal y mecánica, que en concordancia con el tipo de educación que se recibía se constituía a la persona, así, los liberales querían educar liberales, mientras que los conservadores, por su parte, querían educar conservadores. Así, la educación aparecía como una cuestión política, en la misma medida en que la política aparecía como una cuestión de educación. De ahí, la importancia por la disputa por (el control y la dirección de) la educación a lo largo del siglo XIX.

La disputa por la educación representó, también, la manifestación de la disputa por el proyecto político de nación y de ciudadano que se quería formar, aunque se reconozca, sin embargo, que la educación se vio rebasada o desbordada en esta tarea por el conjunto de interacciones y prácticas sociales en y a través de las cuales se realizan y forman los individuos.

Aunque éstas no han sido las mismas podemos decir, sin embargo, que siempre han sido *concretas*, contextualmente hablando (es decir, histórica, social, económica, cultural y políticamente concretas). En la actualidad, se puede plantear que éstas están signadas por el proceso de globalización. Incluso, la caracterización que en la actualidad podemos hacer del Estado tiene que ver estrechamente con este proceso y, con independencia de cómo lo caractericemos, hemos de reconocer que en las tres últimas décadas del siglo pasado, del siglo XX, el desarrollo de lo que denominamos globalización, ha propiciado una transformación de la forma en que hasta ese momento habíamos concebido al Estado.

Al respecto planteamos que la realidad Estatal ha cambiado y la globalización viene a imprimirle un nuevo sello en la medida en que:

- a) modifica el conjunto de las relaciones económicas, políticas, sociales y culturales que habían servido de marco de referencia para el establecimiento y desarrollo de las interacciones de la ciudadanía (PINEDA Pablos, 1999; GARCIA Canclini, 2000);
- b) propicia una mayor integración económica y financiera de los países, a la par que el establecimiento de procesos de fragmentación y regionalización, que problematizan y modifican las bases bajo las cuales se habían construido, hasta hace muy poco, los referentes sociales de pertenencia e interacción, nación y nacionalismo (STAVENHAGEN, 2000);
- c) nos problematiza las categorías conceptuales y las unidades de medida bajo las cuales hemos pensado la realidad social (BECK, 1998);
- d) cuestiona, en relación con el Estado y sus interacciones, el concepto de soberanía y, por ello, a la soberanía misma entendida ésta en sus

términos nacionales, al igual que a la legitimidad que éste, el Estado, tiene;

- e) también cuestiona, al interior de las conceptualizaciones que se han desarrollado desde las ciencias sociales los puntos de vista que han propiciado, la intención con que lo han hecho e, incluso, la categoría analítica misma que les sirve de punto de partida, a saber: la nación, concebida ésta como unidad de análisis, como espacio aislado, independiente y privilegiado. Es decir, cuestiona lo que se ha designado como nacionalismo metodológico (BECK, 1998), el cual se presenta como la muestra más clara de la interacción existente entre el surgimiento y desarrollo de las ciencias sociales y los procesos de construcción de los estados nacionales, los cuales se ubican como la unidad de estudio y medida de la realidad social, y es también a través de éste que se ha constituido, construido y conformado nuestros puntos de vista sobre dicha realidad social. La globalización aparece, bajo esta perspectiva de análisis, como la puesta en duda de la elección metodológica anterior, dado que nos cuestiona sobre el significado que le hemos atribuido a la nación en el proceso de construcción y consolidación económica y social de una economía que hoy se percibe como economía mundo y que se realiza bajo la forma de una relación económica capitalista de corte mundial (HOLLOWAY, 2001). Desde este punto de vista, el considerar la nación como la unidad de análisis de las ciencias sociales ha oscurecido y provocado, mínimamente, confusión al tratar de dar cuenta de lo que acontece al *interior* de esta unidad de análisis en el espacio nacional y con los actores que ahí interactúan y en el *exterior*, lo que comúnmente ha sido dejado al escrutinio de los estudiosos de lo internacional: ya sea que éstos estén preocupados por el derecho, el estado, la política, la economía, etc.

Sea como fuere, la importancia atribuida a la globalización y a su desarrollo no debe ser considerada únicamente bajo el aspecto económico de la misma

(BECK, 1998; GARCIA Canclini, 2000; IANNI, 1988), ni tampoco limitándolo al cuestionamiento político relativo al Estado-nación y las modificaciones que implica y que, hay que reconocerlo, lo han trastocado en un tiempo relativamente breve, sino a las implicaciones que dichas modificaciones han tenido en el espacio social, en su estructura, composición y significación, a partir y paralelamente con los procesos de globalización.

Vista de esta manera, la globalización parece como condición y causa, pero también como efecto, proceso y resultado, en el cual los procesos sociales y la percepción que de éstos tenemos han sido modificados y transformados.

Por ejemplo, las relaciones entre los Estados-nacionales se han modificado sustancialmente hasta generar un paisaje de época distinto en el que se ha transitado, por ejemplo y en referencia al desarrollo económico, de haber considerado la alternativa del crecimiento y desarrollo económico nacional a partir de posturas proteccionistas que favorecieran el desarrollo del mercado nacional y el nacionalismo, a considerar la apertura y la integración económica con otros países como el único mecanismo factible de posibilitar y favorecer el desarrollo, presentado y entendido éste como, sustentable y, junto con éste, la democracia y el desarrollo pleno de la ciudadanía (CEPAL: 2000).

Lo anterior ha posibilitado, implicado, requerido y demandado el tránsito de un Estado que se había considerado bajo la categoría de nacional (y con los atributos de ser *corporativo, fordista, asistencialista, keynesiano*, etcétera, dependiendo de quién lo nombre) a un *Estado de competencia* (y con los atributos de ser *neocorporativista, postfordista, neoliberal*, etcétera) en el que las relaciones entre los Estados, en el plano internacional, han cambiado como parte de las manifestaciones *del péndulo de la modernidad* (Heller, 1994) y de los procesos de *integración, regionalización y fragmentación* que la misma globalización ha implicado, lógicamente, en éste cambio se ha implicado, también y de manera fundamental, la problemática de la *democracia* y, en consecuencia y necesariamente, la de la *ciudadanía*.

Aparentemente, la democracia existente, formal y limitada, se ha expandido como una necesidad (OSORIO, 1993) de la globalización, sin por ello modificar sustancialmente las características autoritarias de los sistemas políticos, por lo que es factible y comprensible que se hable, al mismo tiempo, de una democratización, entendida ésta fundamentalmente bajo su aspecto formal, de la sociedad y de un incremento de las pautas autoritarias del Estado y la sociedad (ZERMEÑO, 1993).

Tal vez sea por lo anterior -al menos en parte- que la democracia aparece, lo mismo que la ciudadanía, como un proceso en construcción y, por lo mismo, inconcluso e inacabado al que necesariamente hay que intentar propiciar, construir y, también necesariamente, darle continuidad y consistencia, pues no está de una buena vez y para siempre definido sino que, por el contrario, la significación de su definición es lo que se encuentra precisamente en pugna. Tal vez por esto mismo es que estos temas nos parecen tan centrales y fundamentales en nuestro tiempo (KYMLICKA, 1996 y 1997; MOUFFE, 1993; MONDRAGÓN y ECHEGOLLEN, 1998; SAVATER, 1998a y 1998b; TENZER, 1992; THIEBAUT, 1998).

Así, la globalización ha impactado directamente en nuestra manera de vivir y reflexionar las cosas. Y el ámbito específico de la reflexión sobre la realidad y la crítica de la misma se han cuestionado los fundamentos y supuestos bajo los cuales hemos construido los acercamientos a dicha realidad.

Como complemento de la globalización, la *posmodernidad* ha cuestionado, en principio, el proyecto de la modernidad, sus fundamentos y supuestos y, en ese sentido, se ha constituido en una crítica acérrima de nuestras más sentidas construcciones: de la *ciencia*, de la *razón*, del *sujeto*, de la *sociedad*, de la *política*, de la *cultura*, de la *historia*, etcétera, etcétera; crítica que se viene realizando por la forma en que hemos realizado dichas construcciones, es decir, como construcciones *racionalistas*, *etnocéntricas*, *objetivistas*, *universalisantes*,

esencialistas, homogeneizantes, historicistas, excluyentes, etcétera, etcétera (BEST y KELLNER, 1991; HABERMAS, 1989; MOUFFE, 1993; PICO, 1988).

Como se ve, la centralidad y actualidad de la discusión sobre la ciudadanía se ha hecho presente en la medida en que ésta se ha problematizado en relación con el desarrollo de la sociedad y los procesos de desigualdad, diferenciación y marginación que la caracterizan, entendidos éstos en términos económicos, sociales, culturales y políticos, bajo la problemática de la democracia, la equidad, la igualdad, etcétera y en relación con los mecanismos y procedimientos que al interior de la sociedad se deben seguir, y también respecto de los criterios que les sirven de sustento y a partir de los cuales se considera son incluidos o excluidos los hombres y las mujeres en la sociedad y, en consecuencia, de los mecanismos, procedimientos y procesos en los que participan o no, y de los que son beneficiarios o no, las mujeres y los hombres en la sociedad.

Es en relación con lo anterior que planteamos que la ciudadanía, como práctica social se manifiesta en la tensión permanente de la *inclusión-exclusión* en la totalidad de las *prácticas sociales* y a lo largo y ancho del tejido social, por ejemplo, la educación, la salud, el bienestar social, la vivienda, el trabajo, etc., etc.; aunque mejora habría que decir: en el acceso a la educación, la salud, el bienestar social, etc., etc. Es, precisamente en este sentido, que se plantea que la ciudadanía no puede ser tratada únicamente bajo la óptica de ser una relación política, es decir, en el sentido restringido y limitado del concepto político, o con una visión reduccionista de la política, que se agota, por lo general, en los aspectos formales y legales que definen y delimitan la participación electoral y los procesos que la acompañan (CEPAL, 1992). Por el contrario, la ciudadanía debe ser concebida en el sentido amplio del término político, la cual hace referencia a la dimensión política de toda relación, al contenido de poder y de dominación que se presenta en toda relación social.

Por lo que la ciudadanía no puede restringirse únicamente a ser parte de una lógica electoral, ni se la puede limitar a la posibilidad de votar y ser votado para

puestos de elección y representación, ni ser limitada a aquellos que cumplen con los requisitos establecidos para ella (por ejemplo en el caso mexicano, ser mayor de edad y tener un modo honesto de vivir), sino que debe ser concebida como el proceso mismo de construcción de las *relaciones sociales* en su conjunto, como práctica que se realiza en la totalidad de la *vida cotidiana*.

Por ello, debemos entender a la ciudadanía como un proceso histórico que se despliega a través de diferentes momentos, contextos y significaciones, no es algo dado de una buena vez y para siempre, sino un proceso vivo que tiene que ver con las interacciones que realizan las personas en su vida cotidiana y aparece como espacio social en construcción en el que se enfrentan conceptualizaciones y prácticas sociales que la manifiestan y evidencian como diferente, como intención por realizar, como proyecto, como lucha.

Es en este espacio social de interacción, de lucha, en el que la ciudadanía, entendida ésta en sus términos más amplios posibles y en tanto que probl(t)emática actual y de actualidad, se (re)define, no sólo formalmente sino al interior de la totalidad de la vida cotidiana y social y, paradójica y al mismo tiempo, cuestionando y justificando parcial y contradictoriamente lo establecido y aceptado como legítimo, lo mismo que las categorías que nos permiten ubicarnos y desarrollarnos en el mundo.

Pretendiendo sólo ejemplificar esta situación en la que se observa parcialmente la condición actual de la ciudadanía es que se plantea el siguiente dilema existente entre *lo público* y *lo privado*.

En este llama la atención el hecho de que hacemos alusión, en primera instancia, a una situación dicotómica en la que se presenta la distinción de aquello que es, ha sido y posiblemente será, competencia, por un lado, de la sociedad, de todos los ciudadanos y ciudadanas o, en última instancia, del poder social reconocido, es decir, del poder sobre la *res publica*, la cosa pública o lo

público y, en consecuencia, del Estado, y, por otro, del poder de competencia que presenta el interés particular o individual, enfrentado y opuesto a ese interés común y que tiene todo individuo como persona portadora de un conjunto de derechos que, en términos generales parecen naturales e inalienables, se supone enfrenta u opone al interés general.

En principio hemos de destacar que la distinción hace alusión y referencia a un espacio definido y delimitado: por un lado, el *espacio público*, espacio en el que se discutían las cosas comunes o públicas, y que estuvo inicialmente representado por el *ágora*, y por otro lado, un espacio escindido, personal y privado, donde se vivía lo privado, que ha estado representado por el espacio de la casa, el *oikos* (BOLIVAR Espinoza, 1993).

Espacios delimitados y diferenciados que, con el tiempo y el desarrollo de diferentes prácticas sociales, culturales, económicas y políticas han perdido su raigambre y significación espacial y se han convertido de espacios físicos, a espacios *no físicos* y, en ese sentido, espacios ambiguos, difusos y, fundamentalmente, simbólicos, sociales y culturales (LIPOVESTKY, 1993) en los que hombres y mujeres despliegan sus estrategias de vida y, siempre, median entre *lo público* y *lo privado* como categorías del acontecer social.

Así, los espacios, ya sea el *público* o el *privado*, se presentan siempre como espacios móviles y dinámicos, difíciles de asir y, actualmente y en consecuencia con su desarrollo, de definir y delimitar y en el que de manera recurrente y en forma consustancial surge siempre la pregunta: *¿Qué es lo público y qué es lo privado?*

Las posibles y variadas respuestas que se dan (y han dado histórica y socialmente) a esa pregunta resignifican y redefinen (y han resignificado y redefinido) las mismas categorías de *lo público* y *lo privado* de manera constante (e incluso, se puede decir, cotidianamente) por lo que su peso y el orden de los

mismos ha variado en forma constante (BOLIVAR Espinoza, 1993) a lo largo de éstos últimos dos siglos.

Podemos resumir forzosamente lo anterior diciendo que *lo público*, de manera histórica, es lo que ha tenido que ver con las formas de *organización de la sociedad* y ha sido considerado como lo que compete a la *res pública*. Por oposición, y también reduccionistamente y en forma histórica, *lo privado* es lo que escapa a *lo público* y está bajo el control del individuo particular y privado.

Ambas posturas, sin embargo, están entrelazadas con una tercera posición de corte ético, a saber, *lo justo*, que tiene que ver con el bien individual y con el bien colectivo o común que el Estado, con independencia de cómo lo consideremos, se supone, debe perseguir (BAZUA y Valenti, 1993).

En este sentido, quisiera destacar el hecho de que la forma en que se ha definido el espacio de *lo público* y *lo privado* es, sin lugar a dudas, un resultado histórico y, en consecuencia, el resultado de una experiencia histórica concreta que no permite hablar de universalidad y homogeneidad y, en ese sentido, no se pueden establecer unidades válidas para medir y comparar dichas experiencias, sino que tenemos que tomarlas en su especificidad y concreción.

Por ello, por ejemplo, la construcción social del hombre (y de la mujer) público(a) no transita en todas las sociedades por las mismas rutas ni por los mismos mecanismos o procesos, de tal suerte que lo que para una sociedad puede parecer una (tal vez la más grande) *irracionalidad*, para otra sociedad distinta, el mismo caso, puede ser entendido como la actitud más *racional* posible, por la forma en que se imbrican tanto los valores sociales y la cultura en general como las estrategias de vida de las personas en su tránsito por el espacio social, sea éste el espacio público y / o, también, el privado (DEALY, 1991; WALZER, 1991).

Ahora bien, es de observar que cualquier acción, práctica o manifestación social, ya sea que ésta se realice dentro del ámbito de la cultura, de la economía o la política, en última instancia cabe dentro de esta situación problemática de ubicación ambigua. Así, cualquier cosa, por ejemplo, la educación, la religión, la sexualidad, el consumo, la alimentación, etcétera, etc., en fin, la vida toda, forman parte y manifiestan este dilema (LIPOVESTKY, 1993).

Por ejemplo, ¿qué y cuánto de la educación corresponde a la parte del espacio público y qué y cuánto corresponde al espacio privado?; ¿en qué medida la religión forma parte del ámbito de lo público y de lo privado?; la sexualidad, ¿corresponde ésta únicamente al espacio de lo privado o, por el contrario, tiene que ver, también, con lo público?; ¿qué, cuándo, cuánto de ésta tiene que ver con lo público y con lo privado?; el consumo, entendido en sus términos más abstractos y, también, en los más concretos, ¿es una cuestión privada o pública?, etcétera, etc.

Vistas así las cosas hay que plantear que *lo normal* hoy, visto desde una perspectiva puede verse como anormal desde otra, así, algo puede resultar normal en el espacio privado y anormal en el público o a la inversa, lo mismo ocurre con lo bello y lo grotesco, con la sensibilidad o la insensibilidad, etcétera, etc.

En este orden de ideas es que debemos considerar la relación existente entre los demás dilemas, es decir, entre *lo político* y *lo social*, por ejemplo, y si hablamos en relación con el conocimiento, entre la razón y la verdad y en relación con el poder encontramos que éstas se manifiestan, sin pretender ser exhaustivo, en las siguientes expresiones problemáticas o dilemáticas: *lo objetivo* y *lo subjetivo*, *lo racional* e *irracional*, *lo verdadero* y *lo falso*. Los anteriores no agotan los espacios de (re)significación social, pues éstos transitan por múltiples dilemas y relaciones, de las que sólo enumeramos las siguientes: *lo homogéneo* y *lo diferente*, *lo universal* y *lo particular*, *lo aceptable* y *lo*

inaceptable, lo activo y lo pasivo, el género, la raza, la etnia y la nacionalidad y, fundamentalmente, la condición social.

Es la problematización de la concepción de la ciudadanía lo que permite plantear de ésta una concepción no formal y amplia de la misma, en donde se entiende a la ciudadanía como una *práctica social y cultural* y, es precisamente por ello, que el entenderla así nos permite ir más allá de las concepciones restringidas y formales de la ciudadanía y, en ese sentido, concebirla como no circunscrita únicamente a procesos político electorales, tal y como puede verse en la siguiente figura:

CONCEPCION PROBLEMATIZADORA

T
E
N
D
E
N
C
I
A

H
I
S
T
O
R
I
C
A

CONCEPCION NO FORMAL Y
AMPLIA DE LA CIUDADANIA



LA CIUDADANIA
COMO PRACTICA
SOCIAL



LA CIUDADANIA COMO
PRACTICA CULTURAL



LA CIUDADANIA COMO
PRACTICA SOCIAL Y
CULTURAL, NO
CIRCUNSCRITA
UNICAMENTE A
PROCESOS POLITICO
ELECTORALES

I
N
C
L
U
S
I
O
N

9. Resumen

Podemos concluir de la caracterización que hasta aquí hemos hecho de la ciudadanía, que ésta se nos presenta como una problemática compleja y como un acto de reflexión que involucra a la totalidad de la sociedad, y que la sociedad es, en dicho acto, objeto y sujeto. La ciudadanía como problemática compleja se manifiesta de múltiples maneras, pero la totalidad de manifestaciones puede ser abarcada, al menos formalmente, a partir de dos grandes tendencias históricas de desarrollo: la exclusión y la *inclusión* que la presentan, y a sea circunscrita estrictamente a la cuestión política, o, por el contrario, en forma ampliada, considerándola como una dimensión histórico-social, económica y cultural.

Estas tendencias nos han permitido plantear que, ciudadano es aquel que está o es incluido, pero no sólo considerando esta inclusión como una atribución distributiva y, en consecuencia, donde el sujeto o el individuo es pasivo, aunque esta sea una forma significativa de vivir la ciudadanía, la ciudadanía reclama y demanda acción; por eso, ser ciudadano o ciudadana implica que aquel(la) que está incluido(a) esté dispuesto(a) a permanecer incluido(a), eso significa que esté dispuesto a luchar por sus derechos, los que se supone conoce, y además, está dispuesto a defenderlos, y, en ese sentido, está dispuesto a no dejarse excluir.

Es por lo anterior que, la ciudadanía ha sido definida, en sus términos más amplios y como ya dijimos, como *el derecho a tener derechos* y éstos, los derechos, han sido (y son) limitados y delimitados, como hemos visto, dentro de campos formales concretos y específicos.

Por ello es que la ciudadanía se ha definido, en primera instancia pero no únicamente, en relación con el Estado, pues implica una dimensión política por él sancionada pero, por más que se quiera, actualmente no se puede reducir la ciudadanía a esa relación, independientemente de que aparezca como la de mayor peso o significación, porque la misma se ve desbordada por otras

dimensiones: la dimensión social, la dimensión económica, la dimensión cultural, etc. Así, la ciudadanía desborda el campo de la relación con el Estado al plantearse como una práctica social, donde lo que la determina es, precisamente, la *inclusión* y la *exclusión*.

Es por ello, que contiene una serie de elementos constitutivos y de dimensiones, que se deben considerar, por ejemplo: la cultura en sus múltiples manifestaciones (ya sea mundial, nacional, regional, local) y las características identitarias a través de las que se genera, el nacionalismo, la educación⁶, la historia⁷, la condición social, el género, la raza y la etnia, lo público y lo privado, lo pasivo y lo activo, lo objetivo y lo subjetivo, etc, etc.

Con la pretensión de presentar en forma gráfica y sucinta lo dicho hasta ahora me gustaría señalar que histórica e interpretativamente hemos transitado de una *concepción simple de la ciudadanía* a una *concepción compleja* de la misma.

Si consideramos que la concepción simple se nutría de concebir a la ciudadanía en su aspecto formal y restringido, fundamentalmente, como un *concepto jurídico-normativo* y bajo la idea del *estatus*, es decir, reduciéndola en su manifestación más formal y política, y como si ésta se agotase al formar parte de procesos político-electorales.

Así, la problematización de esta concepción restringida y formal, ha dado paso, desde la crítica realizada por diferentes prácticas sociales y fundamentalmente desde la dimensión de la cultura como posicionamiento, a una concepción ampliada de la ciudadanía que ha venido a redimensionar las concepciones simples y limitadas hacia posturas más abarcales y amplias complejizando nuestra concepción de la ciudadanía.

⁶ Entendida ésta como un proceso orientado con la intención de formar uniformada y homogéneamente a los ciudadanos, de manera fundamental en el tránsito por la educación obligatoria antes que en la postobligatoria.

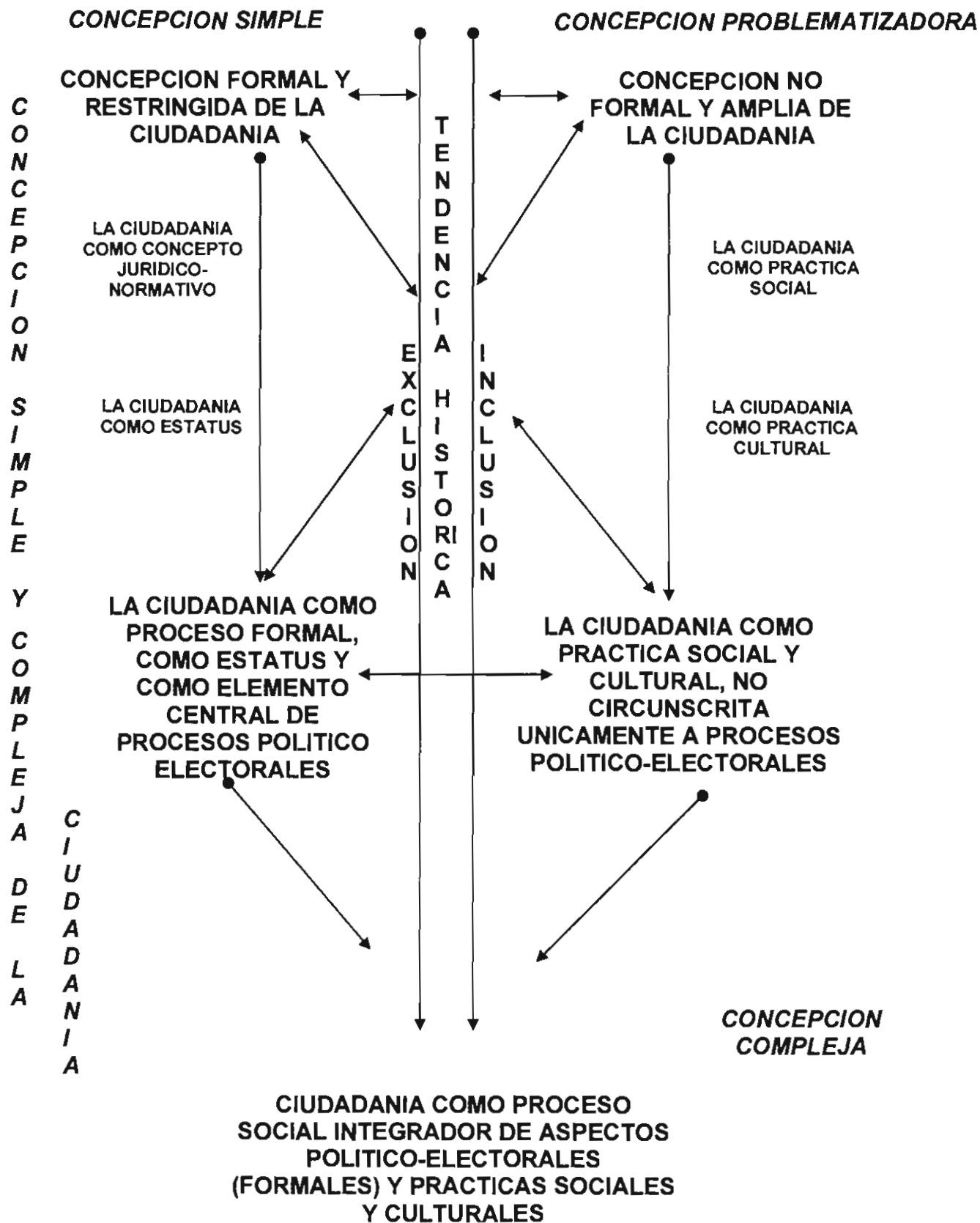
⁷ La que se enseña, la que se aprende y la que se vive.

Como tendencias históricas presentes a lo largo de este proceso se pueden enunciar la exclusión, vinculada fundamentalmente a las posiciones y a los espacios de poder, como tendencia que ha fortalecido el desarrollo del formalismo legalista y la existencia del autoritarismo y de prácticas no democráticas y, en consecuencia, lo que se intenta desde esta posición es limitar y restringir a la ciudadanía, antes bien, que ampliarla.

Por otra parte, la inclusión, la otra tendencia siempre presente y además problematizadora y cuestionadora de las concepciones de la ciudadanía, ha tenido y tiene como manifestación más evidente, pero no la única, el fortalecimiento de posturas tendencialmente democráticas y / o democratizadoras, que han tenido, y también tienen, su asiento en prácticas sociales y culturales y desde y en los espacios sociales constituidos de manera opuesta a la anterior caracterización o, por lo menos, desde la construcción de espacios diferentes y, las más de las veces, carentes de poder, es decir, generalmente desde grupos y prácticas marginales y, en consecuencia, desde la exclusión en algún sentido.

En último término, las tensiones dentro de estas dos grandes tendencias históricas del desarrollo de la ciudadanía han cuestionado y problematizado las concepciones que de la ciudadanía se han planteado, y lo mismo han hecho con los espacios y las prácticas a partir de las cuales se realizan dichos cuestionamientos y problematizaciones y han terminado por complejizarla, hasta hacerla abarcar la vida social entera, tal y como se aprecia actualmente en el mundo, donde la ciudadanía (re)presenta, además de una dimensión política, formal y restringida, una dimensión social, económica y cultural y, se manifiesta, en todas ellas de manera integral.

Una presentación esquemática y gráfica de lo planteado hasta este momento se puede apreciar en la figura de la página siguiente.



Conviene recordar que la intención del presente capítulo fue realizar una presentación de la ciudadanía y de su problemática como objeto de reflexión, en lo que consideramos sus elementos y dimensiones constitutivas y, con ello, ubicarnos en el debate actual y esbozar, a partir de lo anterior, nuestra visión de la ciudadanía, con la intención de enunciar la forma en que pensamos abordarla como parte de nuestro estudio con los estudiantes de preparatoria de Ciudad Juárez.

10. Hacia La Construcción De Un Intento De Operacionalización Del Estudio De La Ciudadanía

Hasta aquí he abordado y caracterizado algunos aspectos de la ciudadanía; en lo que sigue circunscribiré algunos de éstos con la intención de referirlos como observables, por considerarlos importantes y susceptibles de estudio en los jóvenes de preparatoria en Ciudad Juárez.

El realizar un planteamiento de lo que consideramos como *observables* de la ciudadanía en las ciudadanas y los ciudadanos invita lógicamente a que problematizemos la manera en que concebimos a los ciudadanos y a las ciudadanas en sus rasgos constitutivos y nos preguntemos:

¿cómo aprehender al ciudadano y a la ciudadana?

Y, también,

¿cómo establecer una relación entre éstos con la educación?,

¿cómo hacer observable y saber en qué medida participa la educación en el proceso de formación de la ciudadanía?,

¿cuál es la percepción y la concepción que como ciudadanas y ciudadanos tienen los jóvenes de sí mismos?,

y

¿en qué varía la concepción y la percepción que tienen de sí mismos como ciudadanas y ciudadanos dependiendo del modelo de formación en que estén inscritos y del tipo de educación que han recibido?

Estas y otras preguntas más que nos hemos hecho respecto de los jóvenes estudiantes de preparatoria de Ciudad Juárez tratamos de contestarlas en los capítulos de la segunda parte de este trabajo.

Ahora bien, dado que todas las conceptualizaciones sobre la ciudadanía remiten en última instancia a un *sujeto*: el(a) ciudadano/a, conviene que hagamos una presentación y caracterización breve de dicho *sujeto abstracto e ideal* al que remiten.

Al respecto conviene plantear que el *ciudadano* o la *ciudadana* son concebidos, por las diferentes conceptualizaciones de la ciudadanía, primera y fundamentalmente, como un *sujeto* que, en último término, *elige* y que, en consecuencia con lo anterior y dentro de los límites planteados por su situación histórica, concreta y particular, *es libre de elegir* entre las posibles cosas que tenga para hacerlo.

La libertad de elección destaca la forma en que es concebida la *autonomía del sujeto*, la cual hace referencia a dos cuestiones, por un lado, a *su capacidad de juicio* y, por otro, a *su ética*, es decir, al uso de la razón y a una concepción comprensiva del bien y del mal, lo cual implica que en la elección se elige, entre las opciones existentes, lo mejor (o lo peor) en un acto de racionalidad y, también, que este acto de racionalidad implica el obrar bien (o mal) desde su

punto de vista, claro está, y en relación con las posibilidades del contexto social en el que se realiza dicha elección.

Lo anterior nos remite, necesariamente y en la actualidad, a la concepción que tenemos de *persona* como *sujeto autónomo, libre, con capacidad de juicio (de razón) y moral*.

Para realizar la siguiente descripción nos apoyaremos de una manera fundamental en uno de los autores más representativos dentro de las filas del pensamiento liberal: John Rawls, quien ha caracterizado de manera muy breve, clara y sistemática, la figura del ciudadano a partir de lo que denomina la *concepción política de la persona*. De ésta nos dice, lo siguiente:

“Debe hacerse hincapié en que una concepción de la persona, como la entiendo aquí, es una concepción normativa, ya sea legal, política o moral, o incluso, ciertamente, también filosófica o religiosa, según el punto de vista general a que pertenezca. En este caso, la concepción de la persona es de índole moral; es una concepción que parte de nuestra concepción cotidiana de las personas como unidades básicas de pensamiento, deliberación y responsabilidad, y que se adapta a una concepción política de la justicia, y no a una doctrina comprensiva. Es, en efecto, una concepción política de la persona, y dados los objetivos de la justicia como imparcialidad, constituye una concepción apropiada como cimiento para una ciudadanía democrática. En tanto que concepción normativa, debe distinguirse de una explicación de la naturaleza humana derivada de las ciencias naturales y de la teoría sociológica, y desempeña un papel distinto en la justicia como imparcialidad” (RAWLS, 1996, pp.41-42).

Más adelante nos dice:

“Por tanto, decimos que una persona es alguien que puede ser un ciudadano, es decir, un integrante normal y cooperador de la sociedad durante toda una vida...”

Puesto que hemos empezado en el seno de la tradición del pensamiento democrático, también pensamos que los ciudadanos son personas tan libres como iguales. La idea básica consiste en que, en virtud de sus dos poderes morales (la capacidad de tener un sentido de la justicia y de adoptar una concepción del bien) y de los poderes de la razón (de juicio, de pensamiento, y la capacidad de inferencia relacionada con estos poderes), las personas son libres. Lo que hace que estas personas sean iguales es el tener estos poderes cuando menos en el grado mínimo

necesario para ser miembros plenamente cooperadores de la sociedad”
(RAWLS, 1996, p. 42)

La *concepción política de la persona* implica, pues, que consideremos a la misma como la *unidad básica de pensamiento, deliberación y responsabilidad*, es decir, como *sujeto*, y que, en tanto que conciencia que goza de autonomía, capacidad de elección, capacidad de discernimiento y posibilidad de allegarse la información que requiere, es capaz de procesarla, de evaluarla, jerarquizarla y utilizarla en la toma de decisiones, de sus decisiones, que, por otro lado, éstas son resultado de su juicio (tanto cognitivo como moral) y debido a que dicho juicio lo realiza libremente y sin ningún tipo de constreñimiento, cuestión ésta que es en la que se diferencian más las posiciones de los liberales y los comunitaristas -y que, en último término y con independencia de cómo se le conciba a dicho *sujeto*, se reconoce que éste siempre puede ser responsabilizado de sus acciones y elecciones en la medida en que se considera que las mismas son imputables a su persona.

Lo anterior nos lleva a pensar que, en relación con la ciudadanía, siempre hemos pensado en un *sujeto* que, en primera instancia y antes de cualquier acto o decisión que tome, *delibera* y, en consecuencia y por lo mismo, es *responsable*, responsable de la elección que realiza y de las implicaciones que de la misma se desprenden, con independencia de la forma en que concibamos y asumamos la libertad que tenga -ya sea en términos *relativos* (comunitaristas) o *absolutos* (liberales) y con la cual realiza dichos actos y / o decisiones. De suerte tal que, el *sujeto abstracto e ideal* en el que se supone recae esta descripción es el *ciudadano* o la *ciudadana*.

Ahora bien, ¿son realmente así los ciudadanos o, por el contrario, es así como los hemos querido ver?

Desde mi punto de vista los ciudadanos y ciudadanas *no son así* sino que es *así como los hemos conceptualizado y querido ver*, sin embargo, reconocemos que con independencia de la forma en que pensemos la ciudadanía, ésta *formal* y

legalmente al menos, se plantea que para su ejercicio, se requiere de la mayoría de edad. Esto porque se parte del supuesto –errado desde nuestro punto de vista- de que es la mayoría de edad, precisamente, la que garantiza las dos condiciones señaladas anteriormente, es decir, la capacidad de juicio y las posibilidades y condiciones de responsabilidad del sujeto, concebidas éstas en relación con la edad, es decir, se le considera como un sujeto autónomo e independiente y, en consecuencia, como un sujeto al que se le puede dar y se puede esperar de él un trato (de) adulto y, en consecuencia, juicioso y responsable.

El trato adulto como delimitación de un comportamiento juicioso y responsable se opone, dentro de esta caracterización, a un trato no adulto, que se presenta y sobreentiende como un trato no juicioso o inmaduro e irresponsable y, en términos formales, delimitado arbitrariamente en cada espacio social, de tal suerte que la mayoría de edad se obtiene en edades diferentes, según sea el país que se considere, por ejemplo, para México es a los 18 años, mientras que para los Estados Unidos es a los 21 años.

En ese sentido, resulta paradójico que se discuta actualmente la posibilidad de que a los menores infractores se les pueda dar un trato adulto en términos punitivos, pero que no se esté considerando su adultés para aquellas cosas que están relacionadas con sus derechos como ciudadano o ciudadana y, que por la característica de la edad, se les vede este derecho en la medida en que todavía se les considera como jóvenes.

Para nuestro estudio consideramos que los estudiantes de preparatoria, de la misma manera que los ciudadanos o las ciudadanas, como individuos concretos que son, realizan continuamente actos o acciones, en tanto que individuos, en las que eligen y, suponemos, que tienen un compromiso con las elecciones que realizan y, sin embargo, no sabemos en qué medida son autónomos, por ejemplo, cuando realizan una elección, es decir, no sabemos bajo qué lógicas o procesos ocurren éstas elecciones ni el tipo de compromiso que tienen o

presentan para con ellas. Cosas que, lo más probable, nunca conozcamos con seguridad y certidumbre.

Pero el hecho de que las elecciones implican deliberación y responsabilidad, y que las elecciones no se realizan de manera automática ni, tampoco, en un momento dado, ni mucho menos consideramos que éstos necesariamente vengan o lleguen con la edad, es decir, que cuando un(a) joven cumpla los 18 años, por ejemplo y para el caso mexicano, automática, espontánea y necesariamente se convierta, en relación con las características esbozadas de la ciudadanía, en una persona que podamos presumir sea y se comporte en forma deliberativa y responsable.

Por el contrario, suponemos que todas las características esbozadas anteriormente requieren y necesitan de *procesos de formación, construcción y aprendizaje* que deben ser tomados en cuenta cuando nos preguntamos sobre la ciudadanía en general o sobre los ciudadanos y las ciudadanas y sus procesos de formación en particular. Y son estos últimos los que trataremos de captar, si es que los hay, en el presente trabajo de investigación

Por esto ubicamos nuestro estudio sobre la ciudadanía no como un estudio general de la ciudadanía, es decir, no como un estudio que trate de problematizar la ciudadanía como categoría social, sino que consideramos que es un estudio particular de la ciudadanía o, mejor dicho, un estudio particular relativo al sujeto que da cuerpo, al menos parcialmente, a una parte de la ciudadanía. Un sujeto que por sus propias condiciones se ubica como sujeto particular, específico y concreto que manifiesta y realiza, también y ciertamente, al ciudadano o ciudadana común y corriente en muchos sentidos.

Este sujeto concreto con el que vamos a trabajar puede ser descrito de la siguiente manera: jóvenes estudiantes del nivel educativo de preparatoria, hombres y mujeres, que cuentan con capacidad de juicio y deliberación y que se

encuentran en el tránsito a ser, o que apenas acaban de arribar a ser, propiamente considerados como ciudadanos o ciudadanas.

Jóvenes que, por su edad y condición de estudiantes del nivel de preparatoria, comparten un cúmulo de experiencias educativas y de información que, si bien pueden diferir y ser de hecho diferentes como experiencias concretas, presentan un cierto grado de similitud y rasgos comunes, precisamente porque comparten, entre otras muchas cosas, el mismo nivel educativo, es decir, la preparatoria, y porque han transitado anteriormente dentro del sistema educativo mexicano por no menos de nueve años de escolarización, es decir, cuenta con un proceso de formación previo, la llamada educación básica.

En este sentido, suponemos que dichos sujetos han recibido, en su tránsito por el sistema educativo mexicano, más o menos, la *misma formación e información*, aquella que proporciona el sistema educativo mexicano en su carácter de sistema nacional.

Por otro lado y respecto de la información en particular, hemos de reconocer que ésta circula socialmente y, suponemos, *idealmente hablando* y en términos generales o en teoría al menos, que los jóvenes tienen la misma posibilidad de accederla, aunque este acceso sea limitado en ciertos sentidos a un mínimo de información accesible para cualquier sujeto y, partiendo de éste mínimo de información que circula, suponemos y damos por hecho que lo que marcaría en un momento dado la diferencia entre los sujetos, en cada caso específico estaría vinculado al menos parcialmente por el interés que éstos presentan respecto de la información a la que tienen acceso, antes que en relación con el acceso, la cantidad, el tipo y la pertinencia de la información a la que tienen acceso y que reciben, puesto que, como ya decíamos, dicha información por ser (*supuestamente*) común y accesible a todos *circula*, a parentemente, en forma libre y por todas partes.

Aunque también, por otra parte, hemos de reconocer que dicho acceso puede variar por una serie de factores diferenciales referidos a las condiciones sociales específicas del sujeto, entendiendo esto último como las condiciones del contexto social específico del sujeto, las cuales pueden presentar, obviamente, situaciones que repercutan tanto en el tipo y en la cantidad de información a la que éste puede acceder y, en consecuencia, recibir.

En este sentido, queremos expresar nuestro supuesto de que no todos los jóvenes se interesan o buscan el mismo tipo de información, de tal suerte que este interés manifiesta, en función de las preferencias en la búsqueda de información, algunos de los aspectos a partir de los cuales se puede hacer observable cierta diferencia entre unos jóvenes y (de) otros.

Y, respecto de la información por la que se interesan o prefieren los jóvenes, podemos decir que ésta se puede hacer observable a partir de considerar, entre otras cosas, el tipo de lecturas que prefieren, por ejemplo:

si ¿leen el periódico?, ¿qué secciones son las que leen del periódico?;

si ¿leen libros o revistas?, ¿qué tipo de revistas o libros son los que leen?;

si ¿ven televisión o escuchan radio?, ¿qué tipos de programas son los que prefieren ver y / o escuchar en la televisión o en la radio?.

Lo mismo que puede hacerse observable el tipo de información que circula en las pláticas, diálogos y / o discusiones que mantienen los jóvenes entre sí y con las personas que los rodean, si es que hay estas pláticas, diálogos y o discusiones.

En este sentido y en relación con la educación que han recibido queremos indagar y saber, por un lado, qué es lo que comparten en común los jóvenes que se encuentran en este momento estudiando la preparatoria y qué es lo que los

diferencia, también y por otro lado, nos interesa saber, en relación con la ciudadanía y la educación, cómo valoran y perciben la formación que han recibido, su formación, y su situación para con la ciudadanía.

Visto así, se ha de percibir que el proceso de hacer observables ciertas cosas (u operacionalización) implica que consideremos una *categoría* o un *concepto* (por ejemplo, la autonomía, la participación, la tolerancia, etc., etc.) y lo *deconstruyamos* en una serie de elementos (o acciones) que consideremos son susceptibles de ser observables y que, de alguna manera, nos permitan cierta posibilidad de aprehender operativamente dicha categoría o concepto en un doble sentido, por un lado, en un proceso de reconstrucción del concepto a partir de los elementos identificados y, por otro, una de-construcción para interpretar tanto las acciones observadas como las relaciones que guardan con el concepto.

Lo anterior también nos brinda la posibilidad de poder abordar las *actitudes políticas* de los jóvenes (sean éstas de *rechazo* o *aceptación*) con respecto de una serie de características que tienen que ver, *grosso modo* con el *sistema político y social*, en sus términos más amplios e indudablemente con las concepciones que permean a la ciudadanía en su conjunto.

En el mismo sentido, es conveniente tratar de hacer observable la forma en que los jóvenes conciben y despliegan su *participación política* definida a partir del potencial involucramiento en actividades de carácter político y / o social, ya sea a través de una actividad o expectativa presente y / o futura, y tomando en consideración la forma en que la perciben y la importancia que le brindan o las maneras en que la conciben.

Es importante indagar sobre la forma en que los jóvenes *se perciben* y *consideran* en relación con su participación o lo que se ha dado en llamar *su eficacia e influencia política* la cual es definida a partir de la aceptación de la creencia y / o el sentimiento existente siempre en una sociedad democrática de que los ciudadanos influyen, en términos generales, en las decisiones políticas y

sociales de la sociedad en la que viven, en este sentido, la influencia política puede ser definida en relación directa con la situación concreta de los jóvenes mismos, lo que implica una puntualización y diferenciación observable en la percepción de sí mismos, puesto que pueden considerar que, en términos teóricos y abstractos, pueden tener influencia, una influencia formal al menos, pero, en términos concretos, en su vida diaria e inmediata, pueden no sentir la misma sensación de ser influyentes en el conjunto de situaciones por las que atraviesan y ambas visiones, la de ser y sentirse influyente y la de no ser y no sentirse influyente pueden, en un momento dado, entrar en conflicto.

También es necesario indagar lo que se puede definir como la *confianza política* que los jóvenes manifiestan, considerada ésta en función de la imagen que se tiene tanto de los *representantes públicos y funcionarios* como del conjunto de las *instituciones* y las personas que las representan y en relación con el papel que percibimos realizan en la sociedad, esto implica, el establecimiento valorativo y evaluativo de sus funciones y su consiguiente aceptación o cuestionamiento e, incluso, su posible rechazo.

Otro aspecto a considerar de manera fundamental es el relativo al *interés político y social* que presentan los jóvenes, definido éste como el interés manifiesto, entendido éste en términos de la elección y la frecuencia con la que se abordan y tratan problemáticas de índole político, respecto de lo político y lo social.

Volveremos sobre esto en la última sección de esta primera parte. Ahora es conveniente que observemos cómo es que se ha desplegado, en el desarrollo de la educación, la intencionalidad de formar la ciudadanía, es decir, la intención de formar ciudadanos y ciudadanas concretos y contextualizados, lo cual nos permitirá completar la visión de la ciudadanía desde cada uno de los supuestos mencionados.

CAPITULO TERCERO

LA EDUCACIÓN. INTENTO DE FORMACION DE LA CIUDADANIA

1. Introducción

En una primera parte de este capítulo se presenta a la educación como un *proyecto* intencional en la formación de los individuos, lo que implica su reconocimiento como *pro-yecto* en un espacio social de discusión y lucha en el que confluyen tanto el Estado como la sociedad, lo que plantea a la educación como una actividad social que forma parte del *proceso de socialización*.

En este sentido, el *proceso de socialización* es entendido aquí como parte de la realización de una *lógica social*, nunca individual, que pretende, en el caso de la educación y a través de ella, formar a los individuos en torno a lo que se considera socialmente importante, esto es, homogeneizar y unificar.

Veremos que la necesidad de entender y abordar estos procesos ha propiciado el surgimiento de dos *tendencias discursivas* que intentan explicar el papel de la educación en el proceso de socialización a partir de la consideración de que la educación cumple la función de *liberar* o *controlar* a los individuos.

En una segunda parte de este capítulo mostramos una visión del desarrollo histórico de la educación en el siglo XIX, tal como la concibo, lo que me permite plantear a la educación, en el apartado relativo al siglo XX, bajo el desarrollo de la lógica del control del Estado y con la intencionalidad de fomentar y desarrollar la formación de la ciudadanía; esto último permite ubicar el contexto de desarrollo internacional actual y sus implicaciones para la educación en el país, lo mismo que el establecimiento de la reforma de que fue objeto la educación en los inicios de la década de los 90's, durante el periodo presidencial de Carlos Salinas de Gortari.

Lo anterior permite plantear algunas interrogantes y problematizar, por último, cómo es que la educación ha tratado de cumplir con el papel que le han asignado la sociedad y el Estado en la formación de la ciudadanía.

2. La Educación Como Proyecto

En la medida en que la educación pretende la formación de las personas en concordancia con la sociedad en la que viven y se desempeñan, y que esta tarea la realiza a partir de un proceso reflexivo que implica como necesarios procesos de organización y planeación de la educación, los cuales en última instancia orientan su realización, es que partimos de la idea básica de que la educación es, y se nos ha presentado en primera instancia como, un *proyecto*.

En tanto que *proyecto*, ha aparecido, en principio, como algo por realizar. Y, en el caso de la educación, lo que ha aparecido como algo por realizar, como *proyecto*, ha sido y es, precisamente, la formación de las personas –lo que Durkheim consideró como las generaciones jóvenes y futuras (DURKHEIM, 1991)- que la sociedad, cualesquiera que ésta sea y sociológicamente hablando, requiere y demanda.

Ahora bien, el que la educación pueda ser vista como *proyecto* implica, en los términos más generales y como todos los proyectos, al menos lo siguiente:

- a) implica una *intencionalidad*, que se manifiesta, primariamente, en la existencia misma del *proyecto* y,
- b) en tanto que *proyecto* implica, precisamente, una *pro-yección*, en este caso una pro-yección de la formación deseable de las generaciones jóvenes y futuras, es decir, *lo que se pro-yecta*, esto es: la forma futura

en la que se piensa a las personas, lo deseado como futuro por construir,

- c) como *pro-yecto* implica *una visión* y una *acción*:
 - a. una *visión* como *valoración del presente* (lo mismo que del *pasado*)
 - b. una *visión* como *expectativa de futuro* (lo que aparece como deseado y que no existe, al menos todavía), y en donde
 - c. la expectativa de futuro arroja luz e ilumina lo existente, que es en donde se percibe lo que falta o de lo que se carece,
 - d. lo que necesariamente invita a la *acción*, una acción a través de la cual, se supone, se puede realizar el tránsito entre *lo existente* como *real* y *lo deseado* como *expectativa futura*,
- d) lo anterior plantea la posibilidad de realización de la educación como *pro-yecto* y lo que más interesa, como proceso de construcción y como intención de construcción de futuro (en este caso la formación de las personas y que, para el caso particular que en este trabajo nos interesa, podemos denominar como la *formación de la ciudadanía*), es decir, lo que se proyecta en y a través de la educación es la formación de los futuros ciudadanos
- e) es en este sentido que hemos de reconocer que la *intencionalidad del proyecto* implica, necesariamente, *conciencias, sujetos, agentes o actores* (los que hemos de considerar que son los que tienen la intención de hacer algo),
- f) y es, precisamente, a partir y a través de esta acción que se pretende influir en el presente, para modelar el futuro -lo que Steger denomina

modelización futura del presente (STEGER, 1976)-. Modelización que se realiza en la educación pública como *pro-yecto* a partir de:

- i. el proceso en el que se dota a los individuos, las personas, las generaciones jóvenes y futuras, de una formación lo más amplia y, en ese mismo sentido, *abstracta* posible, como formación *universal*, entendida en el sentido más amplio posible, que es la que les permite a los individuos ubicarse y moverse en su espacio sociocultural, es decir, "*en su mundo y en su tiempo*", por un lado, y,
- ii. el proceso en el que se dota a los individuos de una formación lo más particular y *concreta* posible, que es aquella que les dota de los conocimientos, las habilidades y las competencias que les permiten ubicarse y desarrollarse en el mercado de trabajo, por otro.

Es por lo anterior que se ha planteado de manera reiterada que la finalidad, o al menos una de las finalidades más reconocidas de la educación es, propiamente hablando, la formación de los individuos que la sociedad requiere, una formación que puede ser vista bajo el doble aspecto de ser una *formación para la vida* y una *formación para el trabajo*.

Por otra parte, hemos de reconocer que la acción de la educación se realiza en tiempo presente, aunque esté orientada por la construcción de futuro. Por ello hemos planteado que la educación es, también, *pre-visión* del futuro, en un doble sentido: como anticipación de futuro (bajo la forma de *visualizar-se*) y como *pro-yección* (pretensión de que el futuro se objetive y sea como se ha pensado y anticipado).

Una presentación como la anterior no debe hacernos pensar en función, únicamente, de la analogía que se está describiendo del proyecto de corte individual.

Los proyectos educativos son (y han sido) *proyectos sociales*, que presentan, además, la característica de realizarse *en competencia* con otros proyectos, en un espacio social en constante disputa, es decir, un espacio social en el que intervienen y compiten varios *proyectos (sociales)* al mismo tiempo.

Sin embargo, el actor fundamental en términos sociales, aquel que tiene mayor poder para imponer su visión es, sin ninguna duda y en el caso específico de la educación, el Estado. Actor que históricamente ha monopolizado, según la clásica definición de Max Weber, el uso legítimo de la violencia, por un lado, además de ser el actor que detenta la característica de ser el que se encuentra con la mayor probabilidad y posibilidad de ser el que ejerza el control, el que organiza, centraliza, orienta y, en última instancia, el que dirige la educación y los fines que la misma tiene y persigue⁸, por otro.

Obviamente los fines que la educación persigue tienen que ver necesariamente con la formación del ciudadano, pero hemos de reconocer que en el caso de las sociedades actuales, la formación de la ciudadanía puede ser tratada de implementar y desarrollar de múltiples maneras al interior de la sociedad, en ese sentido, es factible que respecto de la forma en que se conciba la ciudadanía y, consecuentemente, la forma en que se trata de formar la ciudadanía sea diferenciada y, en este sentido, no exista, necesariamente, un único punto de vista al respecto, tampoco se puede plantear que la concepción que se tenga de la ciudadanía sea homogénea.

⁸ Hay que señalar que en el caso específico de México, a partir de la Constitución de 1917, en base al Artículo tercero Constitucional, y con la creación de la Secretaría de Educación Pública se asientan los rasgos formales del Sistema Educativo Nacional Mexicano y queda de manera específicamente delimitado el fin de la educación básica y obligatoria y el tipo de participación que en la misma tienen los particulares.

Sin embargo, hemos de reconocer y partir del hecho de que existe, para el caso de la educación y al menos en principio, una normatividad que impone ciertas características que pueden, en consecuencia, ser consideradas básicas y comúnmente aceptadas por aquellos que participan en la misma, y que, se quiera o no, el encargado de definir estas características ha sido, para el caso mexicano y siempre en última instancia, el Estado (DE LA PEZA Cazares, y CORONA B., 1998; YUREN Camarena, 1994)⁹.

Como sea, lo que importa rescatar aquí es el hecho de que en todo caso: el proyecto que se realiza de y en la educación siempre se da en un espacio social vivo, cargado de proyectos diferentes entre sí, que entran en pugna y / o competencia, que, parcialmente al menos, se confrontan unos con otros, lo que implica que la realización del proyecto resultante sea, por principio de cuentas, una construcción social y que dicha construcción esté, obviamente, vinculada a la dinámica social de la hegemonía (YUREN Camarena, 1994).

Una de las características que se desprende de esta dinámica es la de que como proyecto, sobre todo como proyecto en competencia, la educación aparece siempre cuestionada, fundamentalmente por los otros proyectos, y como desfasada, por ser visión de futuro y crítica del presente, porque no cubre necesariamente las expectativas y requerimientos, o al menos no todas, de lo que se piensa debe cubrir y propiciar. De tal suerte que, todavía no se llega el momento en que pensemos que contamos con la educación adecuada, pertinente y de calidad que requerimos, aunque cualquiera de los proyectos que se impulse, o se haya impulsado, tenga y persiga esos fines.

⁹ Así, se puede plantear que la participación de los particulares dentro de la educación está reglamentada, tal y como aparece en la fracción VII del Artículo tercero Constitucional define los criterios y requisitos que los particulares deben cubrir para participar de la educación. En el caso de la educación básica y normal los particulares pueden “a) Impartir la educación con apego a los mismos fines y criterios que establecen el segundo párrafo y la fracción II, así como cumplir los planes y programas a que se refiere la fracción III, y b) Obtener previamente, en cada caso, la autorización expresa del poder público, en los términos que establezca la ley”.

Es por esta dinámica de la educación como proyecto que pueden hacerse comprensibles las críticas y las reformas de la educación, las cuales se han sucedido unas a otras.

Las reformas que cada proyecto educativo en su momento (se) ha propuesto, han intentando cumplir con las expectativas de mejorar la educación y adecuarla a los fines que socialmente se le imponen, algunas veces invirtiendo en recursos, otras en mejoras salariales, en otras ocasiones se ha invertido en infraestructura, se han construido y equipado escuelas, salones, bibliotecas, o bien se han modificado planes y programas de estudio, lo mismo que revisado los contenidos de los textos, o se ha actuado sobre las formas de trabajo, los procesos de enseñanza y aprendizaje, etc., etc., o sobre todo ello al mismo tiempo.

No obstante lo anterior, por más que se ha hecho al respecto, ya sea en términos financieros o de infraestructura y equipamiento, ya sea en reformas relacionadas con los procesos de producción, transmisión, enseñanza y aprendizaje de los conocimientos, ya sea en relación con la adecuación al entorno social y el mercado de trabajo, etc., etc., hasta el momento estamos en la misma situación, es decir, seguimos pensando que la educación todavía no ha dado de sí todo lo que tiene que dar, pensamos y sentimos que le que falta mucho, de tal suerte que, no nos convencen las mejorías de que ha sido objeto. La educación sigue, sin embargo, mostrándonos o, mejor dicho, nosotros seguimos viendo en ella más sus debilidades y carencias, que sus logros.

Es por lo anterior que, seguimos considerando que la educación es susceptible de mejoras en todos los sentidos. Y, por lo mismo, desde diferentes ópticas y posiciones se puede decir respecto de la educación que: todo está por hacer.

Lo anterior implica que, si bien el presente de la educación es indicativo de los logros alcanzados hasta este momento, es más significativa, sin embargo, por la visión de futuro y las carencias que, en función de ello, la caracterizan. En este

sentido, visualizamos más fácilmente lo que debemos sobrepasar y dejar atrás que los (posibles) logros que podamos atribuirle a la educación.

Su futuro, en relación con esta actitud, es el ideal compartido como posibilidad de ser, pero que todavía no es, es lo que aparece como el deber ser que anima y orienta las acciones, las expectativas y los trabajos del presente.

Puede decirse que a la educación siempre la hemos visto y, por lo que parece, la veremos, como aquello que necesariamente requerimos cambiar, reformar y transformar para hacerla mejor en el proceso de formación del hombre y la mujer, de la ciudadanía que la sociedad requiere.

El que la educación sea vista de esta manera no es algo gratuito o fortuito. Tampoco tiene un referente teórico específico, es decir, un supuesto conceptual vinculado a alguna corriente de interpretación o alguna conceptualización particular sobre la educación, sino que se desprende del reconocimiento tácito de la experiencia social y del papel atribuido a la educación por un imaginario social diverso y, en ese preciso sentido, deudor de múltiples experiencias, el cual representa y demanda también una actitud y una toma de postura con respecto de ella, antes bien que una conceptualización; aunque esta actitud y esta toma de postura nos presentan la educación, fundamentalmente, en su aspecto instrumental, a saber: como la formadora de los hombres y mujeres que la sociedad desde sus múltiples puntos de vista que la componen, requiere y demanda.

Así, de la consideración de la educación como proyecto hemos llegado a su ubicación como parte del proceso o proyecto de socialización, del cual, sin lugar a dudas, forma parte determinante.

3. La Educación Como Proceso De Socialización

Ahora pasaremos a la educación como parte del proceso de socialización porque se ha dicho de ésta que forma a los individuos que la sociedad, cualesquiera que ésta sea, requiere. Esta idea ha sido básica y central en la conceptualización de la educación, sobre todo en la medida en que es concebida como parte de un proceso más amplio, el proceso de *socialización*.

Por ello, las consideraciones teóricas que sobre la educación se han realizado han compartido, en términos generales y de buen grado, la idea de que la educación forma parte, y una parte central por cierto, del proceso de socialización que la sociedad lleva a cabo como uno de sus *mecanismos de reproducción social*. Esto ha sido compartido por las diferentes perspectivas y puntos de vista que han generado las distintas corrientes de interpretación de la educación.

Antes de abordar el concepto de socialización nos referiremos, aunque sea brevemente, al concepto de *reproducción social* por ser éste más general y porque engloba y remite a múltiples significados que prefiguran y hacen más comprensible el proceso de socialización.

El concepto de reproducción social de la sociedad implica, como uno de sus componentes esenciales y en primer lugar, la *reproducción biológica* de la especie, es decir, la reproducción de los individuos que componen la población de la sociedad. El concepto hace referencia, también y en un segundo momento, a la reproducción económica de la sociedad, lo que implica que la sociedad debe producir o, mejor dicho, reproducir mínimamente lo que consume. Además, el concepto de reproducción social también hace referencia a la *reproducción del orden social* constituido y de las manifestaciones que le dan sustento, entre las que se implica a la cultura como fenómeno antropológico (FERNÁNDEZ Enguita, 1995).

Es así que las escuelas o corrientes de interpretación de la educación comparten, como una idea central y básica, el que la educación representa uno de los puntos nodales de la reproducción de la sociedad. Sobre todo cuando se concibe y considera que el hombre o la mujer, no es hombre o mujer nada más por el puro acontecimiento del nacimiento, sino que, por el contrario, tiene que apropiarse de las formas socioculturales que lo o la identifican como tal, es decir, como hombre o como mujer en un tiempo y un espacio social determinado (HELLER, 1977).

Dentro de este orden de ideas es que se ha considerado a la familia, en primer lugar, y a la educación, en segundo (BERGER y Luckmann, 1986), como las encargadas de transmitir a los individuos de y en la sociedad los esquemas y pautas de comportamiento social aceptables para la realización de las prácticas socialmente aceptadas, además de ser esta última la encargada de transmitir los conocimientos socialmente requeridos para el funcionamiento de la sociedad en su conjunto, los conocimientos, las habilidades, los desempeños, las aptitudes, las actitudes, son parte importante de este paquete que podemos resumir en el concepto de competencias.

Por ello es que se les ha concebido como las encargadas de formar al ser social que se requiere, en el sentido en que inicialmente lo había planteado Durkheim, es decir, como el hombre o la mujer o los ciudadanos y las ciudadanas, que las sociedades requieren.

De lo anterior se desprende que la familia y la educación son concebidas como las encargadas de transmitir a los individuos, al menos parcialmente y de manera fundamental, pues por otro lado se ha de reconocer que no son las únicas que lo hacen, los acervos de conocimiento científico-tecnológico y culturales, las habilidades, las actitudes, los valores y desempeños para su desarrollo y participación en y de la sociedad. Es en este sentido, que en la actualidad la educación ha adquirido una importancia capital para la sociedad.

4. La Educación Como Proyecto De Socialización Unificador Y Homogéneo De La Ciudadanía Y El Trabajo

Como hemos visto, es comúnmente aceptada la idea de que la educación forma parte del proceso de socialización y, también, es comúnmente aceptada la idea de que a partir de dicho proceso se nos integra a la sociedad en la que vivimos. Por eso la educación nos ha sido presentada como un mecanismo integrador en varios sentidos:

- por un lado, nos permite la apropiación de una serie de conocimientos que son necesarios para poder interactuar con los individuos con los que vivimos. Por ejemplo en el nivel básico:
 - nos permite el apropiamiento del lenguaje, la lecto-escritura,
 - el razonamiento lógico matemático,
 - un conjunto de conocimientos sobre:
 - el medio ambiente,
 - la salud de la persona,
 - la sociedad,
 - la historia,
 - la cultura,

y en términos generales, nos brinda la oportunidad de acceder al conjunto de elementos con los cuales podemos interactuar y comunicarnos con los demás con un mínimo de competencia aceptable.

El reconocimiento evidente de lo anterior nos hace olvidar que mientras la educación nos está brindando este conjunto de conocimientos y prácticas, también nos forma en otros sentidos, que tienen que ver con la formación de valores culturales y actitudes que se espera tengan los individuos en la sociedad (FERNÁNDEZ Enguita, 1995), y, no sólo eso, también nos forma en el control de nuestros cuerpos (FOUCAULT, 1992).

Así y desde el principio, la educación, en general, y la escuela, en particular y concretamente, nos integran a grupos o colectivos de población más amplios que la familia, ya sea ésta nuclear o extensa, en los cuales se aprenden nuevos tipos de conocimientos y comportamientos.

En este sentido, la educación y la escuela integran al niño en un colectivo en el que:

- en primera instancia, se le *despersonaliza*, ya que el niño o la niña se convierten en un número de lista, integrantes de un grupo, de un turno, de una escuela, de una zona escolar, etc.; y,
- aparentemente, se le valora en función de lo que hace, de su desempeño en relación con el conjunto de tareas y actividades que realiza y
- del comportamiento que tiene en relación y respecto de la autoridad y la disciplina: la forma en que se dirige a sus compañeros, los maestros, los prefectos, los directores, etc.; la forma en que habla: cuándo, cómo, en que forma, con quién, etc.; si llega puntualmente o no a la escuela, a su clase; si entrega sus trabajos a tiempo y siguiendo las indicaciones que se le han dado: una cierta presentación y formato, una estructura y un orden

determinado, en cierto material, limpio, etc., etc.; si se mantiene en silencio o si habla; si es obediente, ordenado, atento, limpio, etc., o no; si hace su trabajo o no, y si lo hace con independencia de que los otros lo hagan, o estén o no haciendo ruido, brincando, discutiendo, peleando, etc., etcétera.

Por otra parte, si consideramos que para su ingreso en las instituciones educativas se requiere del niño un mayor control sobre su propio cuerpo, por ejemplo: en los primeros grados del sistema escolar se requiere de los niños, como indispensable, el control sobre sus esfínteres además de una cierta madurez relacionada con la posibilidad de autocontrol y disciplina.

Por todo lo anterior se considera que la educación, o lo que representa el ingreso del niño en la escuela, implica y presenta un cambio brusco en el contexto del desarrollo de los niños y niñas, al apartarlos espacial y temporalmente de sus familias e introducirlos en otro contexto de acción y valoración distinto.

Son precisamente estos procesos de aprendizaje de conocimientos y pautas de comportamiento social, así como el conjunto de experiencias a partir de las que se realiza, los que dotan al individuo, en los grados iniciales de la educación a los niños y a las niñas, aunque se puede decir que lo mismo ocurre a lo largo de todo el proceso educativo y en todas las instituciones de educación, de las posibilidades de interacción en la sociedad y, en consecuencia y a futuro como una de las finalidades perseguidas por la educación, del desempeño posible de un potencial trabajo y de un comportamiento social aceptable.

Lo anterior nos permite destacar, como aspecto fundamental, el que la educación, tal y como se ha desarrollado como fenómeno moderno en los últimos doscientos años, se encuentra vinculada necesariamente a procesos sociales más amplios como el del desarrollo y consolidación del Estado y la nación y el desarrollo de las formas industriales de producción y, en ese sentido,

se le ha atribuido, y ella ha asumido también como su intención, el formar a los hombres y mujeres bajo este doble aspecto: como trabajadores o productores y como ciudadanos.

Ello ha implicado y requerido, en sus términos más amplios posibles pero de manera fundamental, del desarrollo y consolidación del Estado como Estado-nación y del control que éste ejerza sobre la educación, ya sea a través de la organización y centralización y, en nuestro caso particular como país, posterior federalización, de la educación y el establecimiento de los fines que la misma persigue, lo que ha generado la intención, desde la perspectiva del Estado-nación en el desarrollo de su función educativa y, en consecuencia, concebido como Estado Educador de establecer una educación uniforme y homogénea, de corte nacional, que puede ser considerada como educación básica o fundamental y que forme, en consecuencia, una cultura nacional.

Esa es la intención de la educación básica porque, como su nombre lo indica, se considera como el conjunto de saberes de todo tipo que los individuos requieren mínimamente para poder desarrollarse de manera aceptable en la sociedad, tanto en el terreno social, político y cultural en su conjunto, como en el mundo del trabajo o el terreno laboral de manera específica.

La educación, vista de esta manera, ha sido considerada como aquella que permite, en términos generales, el desarrollo del conocimiento, de la producción y la integración social, además de favorecer el desarrollo de la movilidad social. Por estas características, se le ha considerado como un mecanismo de diferenciación social.

Pero, en la medida en que la educación es parte del espacio público y que, como espacio social, es ocupado por un conjunto de iniciativas múltiples y diferenciadas que se expresan en proyectos políticos y sociales específicos, hemos de considerar que la intención que se realiza en la educación no es únicamente la del Estado, aunque ésta sea la que en mayor medida se gesta,

sino la de la sociedad. Es decir, en la medida en que es un *proceso de reproducción social* debe ser visto, también, como un espacio de *resistencia social* en el que se encuentran, necesariamente, en la educación en general y en la escuela en particular, la intención del Estado y las de la sociedad o comunidad (APPLE, 1987; GIROUX, 1995).

Lo anterior nos sirve para situar parte de la discusión que presentaremos a continuación y que tiene que ver con la consideración de algunos aspectos que se han tenido por básicos en el conjunto de explicaciones existentes de la educación. Estos se pueden aglutinar, a grandes rasgos, bajo tendencias consideradas generalmente como opuestas y excluyentes:

- aquellas que podemos aglutinar bajo la imagen de que han concebido a la educación como una instancia que propicia procesos de liberación o, con independencia de que esto sea intencional o no, uno de sus resultados, tal vez el más esperado y natural que se obtiene de la educación es, según este punto de vista, la *liberación*;
- contrariamente a ese punto de vista se ha desarrollado otro que privilegia, como elemento explicativo de la educación, el que ésta sea una instancia de control y que, en consecuencia, los procesos que desarrolla en la sociedad no tienen nada que ver con la liberación, pero sí con el *control*.

Estas tendencias discursivas o, mejor dicho, los discursos que se integran en estas tendencias, han considerado como punto de partida de su análisis un conjunto de *supuestos* que, por el hecho de ser *supuestos*, aparecen como no requiriendo explicación y, sin embargo, son los que definen y delimitan el objeto de observación.

Desde nuestro punto de vista los supuestos deben ser problematizados, puesto que sólo justifican el punto de vista que sustentan si de antemano se aceptan como supuestos.

Es por lo anterior que la *liberación* y el *control* son (o, al menos, así nos parecen), en tanto que posturas que tratan de explicar el fenómeno educativo moderno, concepciones *fundantes* del discurso sobre la educación.

Sin embargo, como esquema de interpretación de la educación hoy en día aún es utilizado para tratar de dar cuenta de ella y, dichas tendencias aparecen todavía, como las que aclaran, al menos parcialmente, el panorama actual de la educación.

Antes de seguir y aclarar un poco más lo relativo a estas tendencias discursivas, que es parcialmente la intención del siguiente apartado, me gustaría señalar que la presentación de un horizonte discursivo en un esquema como éste, en el que se consideran una línea de continuidad y de tensión entre dos opuestos: la *liberación* y el *control*; línea en la cual pueden ser ubicados la diversidad de explicaciones *sobre y de la* educación y las corrientes en que se refrendan esas posturas y que pueden entenderse dentro de ese continuo.

Lo que importante, en todo caso, es el sugerir que son esas dos direcciones en las que se han movido los discursos sobre la educación.

5. El Surgimiento De Puntos De Vista Encontrados, Compartidos Y Complementarios: La *Liberación* Y El *Control*, Mitos Fundantes Del Discurso Sobre La Educación

Conviene señalar que la construcción del discurso sobre la educación se ha venido desarrollando desde hace bastante tiempo. Posiblemente desde antes de los griegos. Sin embargo, la importancia del mismo no ha sido similar todo el

tiempo, sino que éste, el discurso sobre la educación, ha sido diferentemente valorado a lo largo del tiempo. De tal suerte que no ha tenido la misma importancia e igual significado en el mismo tiempo en lugares diferentes, lo mismo que en diferentes tiempos en el mismo lugar. La educación es, así, un proceso social vivo que ha acompañado el desarrollo de la sociedad y sus posibilidades de crecimiento (REIMER, 1981) en todo tiempo, pero ha habido momentos en la historia de la humanidad que la reflexión sobre la misma ha sido prioritaria y fundamental.

En el siglo XVIII, en el tiempo de la Ilustración, la discusión y teorización acerca de la educación adquirió una importancia capital. Fue objeto de discusión de los filósofos y pensadores ilustrados. El grueso de los que hoy en día podemos considerar como intelectuales de dicha época opinó respecto de la educación. En ese entonces, la educación se convirtió en materia de discusión y lugar común de encuentro para todos aquellos hombres y mujeres interesados en abordar y discutir sobre los asuntos relativos a la cosa pública y la política (ALIGHIERO Manacorda, 1976; LARROYO, 1986).

El que la educación haya ocupado un lugar importante dentro de la agenda de discusión de los hombres del siglo XVIII se debe a varias razones, entre las que destacamos las siguientes:

- a) En ese entonces se concibe que lo que diferencia a los hombres unos de otros es, fundamentalmente, su educación, el conocimiento de que disponen y la manera en que pueden utilizarlo (COSER, 1980).
- b) Se concibe que el conocimiento, en la medida en que circule libremente y sea compartido, va a permitir un mayor *progreso* - recuérdese que el progreso es una de las ideas más caras a la Ilustración- y un mayor desarrollo de la sociedad, lo que implicaría la posibilidad de construir un mundo cada vez más humano y mejor,

donde la libertad, la democracia y el bienestar aparecen como elementos que lo caracterizarían idealmente.

- c) El progreso requería, respecto del conocimiento, las siguientes condiciones: por un lado, la posibilidad de acumulación y sistematización de conocimiento y tecnología y, a la par y por otro lado, la posibilidad de su difusión, transmisión e incremento. Lo anterior es lo que va a dar paso al sueño de *La Enciclopedia* gracias a ésta las personas no tendrían que empezar desde cero, haciendo tabla rasa del conocimiento anterior, sino que podrían desarrollarse procesos de acumulación del conocimiento y su transmisión (BELAVAL, 1977; CASSIRER, 1977). En este sentido, se puede decir que, dentro del movimiento filosófico-político de la *Ilustración*, la importancia estratégica de *La Enciclopedia* es la de conformar un compendio del saber, el saber sabido y habido hasta ese momento, de fácil acceso que permita ensanchar el impacto del conocimiento y su utilización en la sociedad (VERNAUX, R: 1971).

- d) Es por lo anterior que en esta época el conocimiento adquiere una dimensión social que anteriormente no tenía y su generación y transmisión se convierten en un problema prioritario para la sociedad y sus gobernantes (COSER, 1980; RUDE, 1972).

- e) Por otro lado pero igualmente importante es que, la educación aparece protegida bajo el manto del interés de los gobernantes en la medida en que se percatan que la formación política de la población puede y debe pasar por la mediación de la educación, es decir, se concibe que la educación forma a los hombres políticamente y, en consecuencia, se piensa que encaja bajo la órbita de la política en la medida en que se considera que ésta, la política, es un problema de educación (ALIGHIERO Manacorda, 1976).

- f) El problema del control sobre la educación y la orientación que se le debe dar a la misma se vuelven, desde entonces, problemáticas prioritarias para la correcta orientación en la formación de los ciudadanos (FERRAROTTI, 1975).
- g) La disputa sobre el control de la educación y de las escuelas o, lo que con el paso del tiempo serán, los sistemas educativos, por las dos esferas institucionales más fuertes en ese entonces, el Estado y la Iglesia, empieza a cobrar importancia. Es en este proceso que el Estado se abroga el derecho de formar a los ciudadanos como lo considere pertinente, lo cual obviamente no se realiza sin oposición, resistencia y negociación (ALIGHIERO Manacorda, 1976).
- h) En ese entonces se discute cuál es el tipo de educación adecuada para la población. Esta discusión involucra el definir o saber si debe ser única o si, por el contrario, debe ser distinta y diferenciada, es decir: la disputa por el *control* de la educación implica, también, definir cual es la educación que se le debe brindar al conjunto de la población o a algún sector de la misma, implica saber que tipo de educación es la que deben y merecen recibir aquellos que van a trabajar con sus manos y su sola fuerza y, por otra parte, qué tipo de educación es la que se les debe brindar y merecen aquellos que son privilegiados y que, por lo general, no trabajarán con sus manos y su sola fuerza. Es entonces, cuando inicia, en términos modernos, la disputa sobre si *debe haber una educación para el pueblo, para el hombre común y corriente, de corte popular y otra para las clases poseedoras y privilegiadas, para la élite* (LARROYO, Francisco, 1986).
- i) También es en ese entonces cuando se empieza a discutir, en el terreno de la educación, las formas *adecuadas* de enseñanza, el tipo de enseñanza que se debe brindar en la escuela, las implicaciones que se desprenden de los procesos de enseñanza-aprendizaje y,

también, la necesidad de organizar (y de organización) del sistema escolar (lo que líneas arriba hemos presentado como el control sobre la educación) y los procesos que el mismo encierra (YUREN Camarena, 1994). Así, la necesidad política del Estado de detentar el control sobre el sistema educativo se hace evidente, por ejemplo y entre otras muchas cosas, en la necesidad de *normalizar* a los maestros, es decir: de *formar a los formadores* de los ciudadanos, para que cuando ellos estén abocados a desarrollar su tarea, la formación de ciudadanos, los formen de acuerdo a los lineamientos establecidos por el Estado (BOLAÑOS, 1982; FOUCAULT, 1995).

- j) El estado no está nada más preocupado por la formación de ciudadanos respetuosos y leales a sus autoridades, sino que piensa que dicha formación debe estar orientada, también, a los procesos productivos, de tal suerte que, además de ciudadanos, con las características descritas anteriormente, se formen personas que adquieran los conocimientos, las destrezas y habilidades que el tipo de producción demanda de los trabajadores (ALIGHIERO Manacorda, 1976).

- k) Como se ve, e n este proceso de construcción social convergen: los orígenes de las nuevas formas de producción capitalistas, los orígenes de la educación pública y el Estado nacional en su papel de Estado-educador.

Estos son, desde nuestro punto de vista, algunos de los elementos a considerar como importantes cuando se piensa en los orígenes del discurso moderno sobre la educación. El cual, por otra parte, no se constituye de manera homogénea ni en forma unitaria, sino que se construye a partir de un diálogo constante entre los actores y los procesos sociales, por eso presenta, también, diferentes intenciones y significaciones.

Sin embargo, la imagen dominante del discurso sobre la educación se ha construido de manera dual, pues por un lado, se nos presenta como un discurso que concibe que la educación trata de imponer y detentar el control sobre los individuos y, por otro lado, se nos presenta como un discurso que concibe a la educación como formadora de un poder crítico y liberador. De tal suerte que, tanto *la liberación* como *el control* se presentan como las dos concepciones más caras del discurso emergente (en ese entonces) sobre la educación. Concepciones que se proyectan como intención (re)formadora de la educación misma, ya que ésta es vista, desde entonces, como la que somete o dociliza o, por el contrario, como la que libera y concientiza a la población.

6. Resumen

Antes de seguir quisiera recordar aquí que la emergencia e importancia del discurso educativo está emparentado y vinculado a un conjunto de procesos sociales a los que influye y que también le influyen.

Por ejemplo, la construcción del discurso sobre la educación guarda una similitud muy estrecha con el desarrollo de los procesos sociales de la época. Incluso se puede decir que está sujeto a la misma lógica de construcción de lo social en sus múltiples manifestaciones –entre éstas podemos destacar el surgimiento de las ciencias sociales- con las cuales comparte una situación contextual dual y conflictiva de posturas encontradas cuyas raíces están definidas por la *inclusión* y la *exclusión* en relación con la dimensión del poder pero no únicamente.

Así, desde esta posición ha podido ser reelaborado el discurso del surgimiento de las ciencias sociales como vinculado a dos tendencias que podemos identificar, *grosso modo* y de manera muy esquemática, por un lado, con la oposición y la crítica del orden social por encontrarse, en cierta manera, excluido o marginal (en relación y fundamentalmente a la lógica de poder) y, por otro

lado, podemos identificar a la otra tendencia en aquella que, por estar incluida en la lógica de poder está ubicada, desde su surgimiento mismo, del lado del control y el poder.

Cada una de estas posturas ha representado una tendencia cuyas formas diferentes de concebir a la educación se reflejan y manifiestan en los intentos que por medio de la misma se tratan de instrumentar para construir un proyecto social diferente.

Es por lo anterior que podemos decir que la disputa que caracteriza a los siglos XVIII y XIX se nos ha presentado bajo la imagen de un patrón de funcionamiento que se ubica en esta relación dual: ya sea que se discuta y reflexione sobre el poder, el conocimiento, la educación o cualesquier otra temática, éstas pueden ser abordadas bajo la perspectiva de este esquema de interpretación de la relación dual y contradictoria que las enmarca (y posibilita) a todas ellas bajo la iluminación de la lógica de poder y control, ya sea que se manifieste y perciba como vinculado al control o a la posibilidad de formación y desarrollo de las potencialidades del ser humano, es decir, como instrumento de dominación o liberación.

La anterior visión resulta mítica y fundante¹⁰ y es esta visión bajo la cual ha operado, en términos generales, la construcción del discurso de y sobre la educación y es la que ha permitido su conceptualización y funcionamiento bajo el esquema dual propuesto, por un lado, pero también es la que nos ha impedido ver en ella la estructura de control que la misma desempeña, por otro, para cualquiera de estos discursos e incluso con independencia de ellos.

Esto es, no es que la educación pueda servir única o exclusivamente y en forma *esencialista* o para *el control* o para la liberación, esa nada más ha sido la

¹⁰ Resulta **mítica** porque la construcción de los discursos encubre las prácticas sociales a través de las cuales se realiza y **fundante** porque a partir de ahí la forma en que se aborda el discurso sobre la educación aparece definido por esa misma situación.

portada o la carátula de los diferentes movimientos y empeños por apoderarse del control sobre la educación misma, pero ello no modifica, en nada, la estructura de poder y control que representa.

En lo que sigue se pretende realizar una breve descripción del desarrollo de la educación pública en México destacando los determinantes histórico-contextuales y las categorías que han enmarcado a la educación cívica.

7. Breve Descripción Del Desarrollo De La Educación Pública En México (Una Aproximación)

A manera de ejemplo veamos, en forma breve y esquemática, un esbozo de descripción según este último punto de vista, de la forma en que se ha construido inicialmente y en sus orígenes primero y a lo largo del siglo XX después, lo que ahora conocemos como el Sistema de Educación Nacional de México (SENM).

7.1 Los Orígenes Y El Siglo XIX

Una de las cosas que más llama la atención a lo largo del siglo XIX mexicano es la importancia de la disputa que sobre la educación se desarrolló en el país.

Desde el momento mismo de la independencia mexicana las autoridades emergentes se dieron a la tarea de desarrollar planes de acción que posibilitaran el desarrollo de la educación (STAPLES, 1985; TANCK de Estrada, 1984).

Como es sabido, la revolución de independencia se consumó, más que como un triunfo de una de las facciones en lucha, ya fuesen liberales o conservadores, como una componenda política de compromiso entre los distintos actores sociales, que reclamaban, cada uno para sí, una mayor cuota de poder.

Las alianzas entre los distintos actores sociales tuvieron como base, en un inicio y fundamentalmente, más que principios compartidos y objetivos programáticos de acción, la solución del problema de la supervivencia de cada uno de los actores y de las tendencias que representaban. En este sentido, tanto liberales como conservadores coincidieron en la necesidad de construir un Estado que salvaguardara sus intereses, ya fuese en el plano interno o en el externo de la sociedad mexicana.

En el plano interno, se enfrentaron contra todas aquellas fuerzas que pudieron, desde su perspectiva, afectar los procesos de crecimiento, desarrollo y consolidación del grupo emergente con mayor capacidad de acción; en el plano exterior la relación tampoco se presentó fácil, ya que ahí la disputa se realizó en relación con los países imperialistas que en ese entonces se disputaban el mundo, Francia, Inglaterra, España y Estados Unidos fundamentalmente (CECEÑA, 1970).

La alianza que se realizó entre liberales y conservadores permite pensar a estas dos tendencias de pensamiento ideológico-político contrarias como un posible binomio: el liberal-conservador, el cual se presenta como la manifestación más clara de un espacio de relación de continuidad entre estos dos pensamientos que aparecen como extremos pero que, sin embargo, por estar en relación de oposición y como línea de tensión permiten la continuidad, el desplazamiento y tránsito en función de la coyuntura y en relación a la necesidad de continuidad en el contexto de la época de ambas tradiciones.

Contexto en el que *aparente* hay que plantear que al interior de la coyuntura que se presentó fue históricamente más propicia y mejor aprovechada para el desarrollo, fortalecimiento y consolidación del pensamiento liberal, el cual hemos de considerar que también se vio trastocado por el pensamiento conservador.

Esto, por una parte, nos permite entender los diferentes matices existentes al interior de cada una de estas posturas, es decir, la existencia de liberales (o conservadores) *puros* o *radicales* y aquellos a los que podemos considerar como *moderados*, es decir, los que se encontraron en los extremos de la relación, ya fuesen liberales o conservadores, radicales o puros, y los que no se encontraban entre los extremos, los moderados, ya fuesen estos, también, liberales o conservadores.

Como una consecuencia lógica de la construcción del binomio liberal-conservador podemos plantear que fue la necesidad y el interés de salvaguardar sus propios y particulares intereses lo que los unió y, precisa y consecuentemente, eso fue lo que los separó, es decir, en la medida en que los intereses que perseguían cada uno de estos grupos se contrapusieron, cada uno de estos grupos se vio en la necesidad de limitar la participación del otro, del contrario, es decir, los liberales a los conservadores y viceversa: los conservadores a los liberales, en el diseño, implementación, construcción y organización de la sociedad emergente.

Esta unión y este rechazo se manifiestan de manera clara y evidente en el difícil proceso de construcción del Estado y, en consecuencia, de la Nación.

Aquí es pertinente señalar las diferencias que algunos estudiosos del tema han encontrado respecto de los procesos de construcción, desarrollo y evolución del Estado en Europa y en Latinoamérica. Al respecto han planteado que el proceso de construcción, desarrollo y evolución del Estado Europeo, el cual tuvo su base en la construcción de un mercado, tendencialmente nacional y, como consecuencia de lo anterior, en la unificación del territorio, cosa muy diferente es lo que ocurrió en relación con el Estado Latinoamericano y en el que el proceso descrito parece desarrollarse de manera contraria, es decir, fue el Estado, el que necesito primero unificarse a partir de la política para dar pie al proceso de integración del territorio y del mercado, el cual se manifestará tendencialmente

nacional en la medida en que el Estado logre asumir ese carácter (CORDOVA, 1979)

Este es, sin duda, uno de los aspectos más importantes, en relación con el caso mexicano en particular y el latinoamericano en general, en la medida en que es el que nos permite entender la gran importancia que se le da a la educación en ese entonces.

Así, para ambas tendencias, la liberal y la conservadora, la educación aparece como elemento fundamental, en la medida en que se le considera en el contexto de la época como la encargada de formar a los hombres y mujeres que, se pensaba en ese entonces, se necesitaba y, en consecuencia, se pretendía formar:

Así, con independencia del grupo que se tratara, ya fuesen éstos liberales o conservadores, esta formación implicaba y requería, en primera instancia y de manera fundamental, la formación de una conciencia que legitimara y diera sentido a las nuevas autoridades y al orden que representaban (STAPLES, 1985).

Por ello hay que destacar que, tanto para liberales como para conservadores, la política aparecía como resultado del tipo de educación de la cual se había sido *objeto* de transformación y *sujeto* de formación, en ese sentido, consideraban *la política como una cuestión de educación* y, por ello mismo, *la educación* aparecía a sus ojos como *una cuestión de política*. Esto es, pensaban que el que controlase políticamente la educación tendría la oportunidad de formar a los ciudadanos como quisiese o los requiriese.

Compartían, también, la idea moderna, básica y central para ambos pensamientos de que el Estado tenía que ser el encargado de mantener el control de la educación. Eso no lo pusieron en duda. Es por esta razón que el

Estado como encargado necesario de la educación no aparecía siquiera como un principio que valiera la pena poner en cuestión, mucho menos discutir.

Obviamente que cuando pensaban que era el Estado el que debía tener el control sobre la educación, pensaban, cada uno como grupo particular, que el Estado tenía o, al menos, debería que estar bajo su control y, nunca, bajo el control del otro grupo. Este es uno de los aspectos, tal vez el fundamental, que realmente los diferenciaba y separaba.

Así, para liberales y conservadores y desde los inicios de la sociedad mexicana independiente, la educación aparecía necesariamente como teniendo que quedar bajo el control y la tutela del Estado y, en consecuencia, era el Estado el que debía decidir sobre que tipo de hombre y mujer, que tipo de ciudadanía, es la que se debería y quería formar.

Por lo anterior, es que percibimos que la política, o mejor dicho lo político, inunda todo espacio de realización social de la época, comprendida la educación y el proyecto social que intentaba construir.

De esta forma, tanto liberales como conservadores pretendían construir la naciente sociedad bajo la orientación de distintos parámetros y, por ende, con distinta finalidad y esto se expresaba en sus propuestas políticas (ARGUELLO, 1983), y, dentro de éstas, en las políticas educativas que instrumentaron (STAPLES, 1985; TANCK de Estrada, 1984).

Al respecto hay que decir que, en el México independiente entre 1824 y 1867 pasaron por el gobierno, con distinto tipo de filiación y mediante diversos periodos de tiempo, de dos días el menor, 58 representantes de las distintas tendencias. En dicho periodo, un periodo de gran tensión social, de vuelcos bruscos entre las facciones en pugna, se pasó: del reconocimiento a la participación de la Iglesia en la educación, a la limitación de la misma, según se diese el caso y estuviese a la cabeza un gobierno de tinte conservador o un

gobierno de tinte liberal. Así, dentro de esta lógica maniquea, cada triunfo de los liberales representó una derrota de los conservadores, y a la inversa, cada triunfo de los conservadores representó una derrota para los liberales.

Durante este tiempo México pasó del Imperio a la República y se debatió entre la posibilidad, de acuerdo con el giro de la coyuntura y según fuese la circunstancia benéfica para los conservadores o los liberales, de constituir la República como Centralista o Federal.

Las disputas políticas de ese entonces repercuten, de manera directa, en la sociedad en general y en la educación en particular. Ello es entendible por el tránsito y desplazamiento de los liberales y los conservadores por el poder y, a partir de ello, por los distintos proyectos de sociedad que cada uno de estos grupos quería llevar a cabo, entre otras muchas cosas, a partir de la educación, sobre todo a partir de la serie de reformas que instrumentaron de la misma.

Esta situación se ha explicado a través de la inestabilidad política existente que se vivía en la época; recuérdese que son tiempos plagados de constantes enfrentamientos armados y luchas políticas, donde no se alcanza a proyectar una finalidad consensuada respecto del proyecto de sociedad que se quiere construir y en donde se palpa la imposibilidad de establecer mecanismos de control y seguimiento que apoyen a la realización de los proyectos que se proponían. Sin embargo y por otro lado, hay que reconocer que es este el escenario en el que se conforma tendencial y lentamente un poder de dimensión nacional.

Es en este contexto que debe entenderse la disputa por la *libertad de enseñanza*, ya que ésta no la enarbolaban nada más los liberales en contra de los conservadores sino que, contrariamente a lo que se ha pensado, fue bandera de ambos grupos, de tal suerte que, se puede decir, ambos grupos exigían libertad de educación cuando el grupo contrario se encontraban en el poder. Así, la

libertad de enseñanza fue una estrategia de ambos bandos con el fin de conservar o aumentar su participación y parte de poder dentro de la educación

Vista así, la *libertad de enseñanza*, divisa tan importante en la historia de nuestra educación pública, surge como discurso en un momento político dentro del desarrollo histórico de la sociedad mexicana en el que ninguno de los grupos que se enfrentaban y oponían por conseguir y detentar el poder del Estado y, en consecuencia, el control sobre (y de) la educación, tenía posibilidades de mantener el poder y ejercer el control durante un cierto tiempo y, por eso mismo, se manifiesta como un discurso ambiguo que genera un espacio en el que se podían realizar distintas prácticas y, en consecuencia, refrendar una situación en la que ninguna de las fuerzas en pugna, ya fuesen los liberales o los conservadores, tenían la posibilidad de imponérsele al otro grupo, representando así la *libertad de enseñanza*, un momento de coyuntura en el que, por presentar los actores que se disputan el poder más o menos las mismas capacidades y fortalezas, se encuentran en una *situación de compromiso*.

El *laicismo*, por su parte, entraría en esta lógica de explicación pero representa, también, el cambio en la coyuntura, a través de la consolidación de uno de los actores, es el caso de los liberales apoyados por los positivistas, y la supresión, paulatina, en primera instancia pero con visos de imponerse al menos en términos formales, de los conservadores y clericales.

Al restaurarse la república en 1867, después del Imperio de Maximiliano y la intervención francesa, se puede decir que se había logrado inicialmente el proceso de consolidación del Estado en México (CECEÑA, José Luis, 1976; LEAL, Juan Felipe, 1977), a través de la facción liberal, contando esta última con el apoyo de los positivistas (VILLEGAS, Abelardo, 1981; ZEA, Leopoldo, 1984). Actores que se integran en la escena de la política y que, a la vuelta del tiempo, jugarán un papel central en los acontecimientos que tienden a imprimirle un rumbo determinado al país.

A la par, hemos de reconocer que se empezaba a consolidar la educación como una educación tendencialmente nacional y bajo el control del Estado, sobre todo por el establecimiento de las legislaciones de 1867 y su posterior reforma en 1869.

Conviene recordar aquí dos cosas importantes:

- la existencia del pacto federal, que limitaba las posibilidades de la legislación educativa pero que, sin embargo, fortalecía la idea del lugar central al que había que imitar en sus disposiciones, por un lado;
- y la enorme influencia de Gabino Barreda en el pensamiento educativo de la época y, especialmente y para el caso que nos ocupa, la creación de la Escuela Nacional Preparatoria, por otro.

En este esquema de interpretación, el *laicismo* significó un replanteamiento de la definición del espacio social público y privado, es decir: la cuestión de las creencias y de la religión quedó dentro del orden del espacio social privado y, en consecuencia, referida al ámbito de la *libertad personal*; mientras que el *laicismo*, como discurso educativo, se consideró, por el contrario, como parte del espacio social público: así, el *laicismo* fue, aparentemente, entendido como *neutralidad valorativa* de carácter religioso, aunque esto representó, indiscutiblemente y por el contrario, la instauración de una orientación que solamente reflejaba su neutralidad valorativa en términos discursivos: el cientificismo de corte positivista en la educación.

La disputa por la *obligatoriedad* implicó la escisión en el bando liberal-positivista de los positivistas y el fortalecimiento de estos últimos al interior y a lo largo del porfiriismo, evidencia de esto es el papel jugado por el grupo de los científicos durante el porfiriato.

Esta escisión se manifiesta en la distinción que se realiza entre los *derechos individuales* y los *derechos sociales*. Los derechos individuales fueron el asiento de la tradición liberal, los derechos sociales sirvieron como asiento y base de la tradición positivista. El terreno de la disputa es, nuevamente, la (re)definición del espacio social como espacio social público o como espacio social privado y el papel que se le asigna a la educación dentro de este proceso, lo cual puede ser planteado de la siguiente manera: ¿pueden los individuos decidir sobre la educación de sus hijos o es el Estado el que debe garantizar la educación de los ciudadanos?, lo que necesariamente implicaba plantear: ¿puede existir un derecho individual por encima de los derechos sociales o colectivos?

En el caso específico de la educación, la *obligatoriedad* implicaba la definición, a partir de ese momento, del propio Estado como *Estado Educador*.

En este sentido, la disputa por la *obligatoriedad* de la educación hay que verla como política educativa que, en consecuencia, se instrumentó como parte de la política pública con la intención de lograr el fortalecimiento del Estado y constituirlo como un Estado fuerte, un Estado que se pueda imponer al conjunto de la sociedad.

Así, podemos decir que fue característico de la disputa existente entre liberales y conservadores el hecho de que la disputa sobre los derechos se desarrollara en torno (y bajo los supuestos relativos a la problemática) de los derechos individuales o de los individuos. Al finalizar el siglo, sin embargo, la disputa en la que se enfrascaron los liberales y los positivistas se desarrolló en el plano de la emergencia de los llamados *derechos sociales* y del Estado, cuestión destacada de manera fundamental por los positivistas (VILLEGAS, 1981), por encima de los cuales, se entiende, no puede haber ningún *derecho individual*.

Este es el tránsito que quedó establecido, en el terreno de las ideas, en los cambios del lema positivista tal y como se desarrolló en su vertiente francesa, primero, y mexicana, después, como puede verse en lo que sigue:

Lema(s) del positivismo:

Augusto Comte:

El amor como base, el orden como medio y el progreso como fin

Gabino Barreda:

La libertad como base, el orden como medio y el progreso como fin

Justo Sierra Méndez:

La paz como base, el orden como medio y el progreso como fin

Se puede plantear que la disputa por la obligatoriedad de la educación y el nacionalismo, intención ésta que dentro de la perspectiva positivista es la que en última instancia la legitima y justifica, se realiza en este momento porque es cuando se desplaza el centro de la discusión de los *derechos individuales* a los *derechos sociales*, cosa que ocurre en el transcurso del Porfiriato.

Así, durante la discusión de la obligatoriedad de la educación en el Porfiriato se percibe con claridad la necesidad de, y a través de ella, crear el alma nacional. Por ello se planteó la necesidad de tener un lenguaje oficial: el castellano o español, como ya se mencionó, y terminar con la poliglocía existente en la época; y, por eso se discutió sobre la necesidad de enseñar una historia patria que identificara a los mexicanos como mexicanos. Durante el Porfiriato se discutió esta tarea, pero obviamente no se la pudo llevar a cabo, más que parcialmente.

Esto implicó el que el Estado asumiera un papel protagónico en la educación, el cual lo llevó a plantear, necesariamente, qué tipo de ciudadanía, ciudadano o ciudadana, es el que pretendía formar, para ello requirió necesariamente apropiarse, en primera instancia y como ya se mencionó, del control sobre la educación y plantear los fines de la misma, pero, también y de manera fundamental, allegarse los medios para lograrlo.

En relación con lo anterior es que hay que entender por qué, en el caso mexicano, la formación de la profesión del magisterio y la enseñanza están vinculadas fundamentalmente al proceso de construcción del Estado, en tanto que construcción y constitución de servidores públicos, en la justa medida en que la historia del magisterio es, parcialmente al menos, la historia del despliegue de la normalización de la educación y del magisterio desde el Estado como Estado Educador, con lo cual puede verse al magisterio como una profesión de estado.

Vista de esta manera, la normalización del magisterio es la acción que ejerce el Estado sobre el maestro y, a partir de su mediación, sobre los alumnos. En este sentido, no hay que olvidar el despunte y el despliegue que el normalismo mexicano tuvo al finalizar el siglo XIX (MENESES Morales, 1983; ALVAREZ Barret, 1982)

7.2 El Siglo XX

Se puede plantear que la revolución de 1910-17 posibilitó la creación de un nuevo escenario, en el que el pacto federal se entendió de diferente manera, y, después de un inicio fragmentario y parcial del sistema educativo, posterior a la revolución mexicana (GOMEZ Nava, 1982), se hizo patente, por parte del gobierno, la imperiosa necesidad de establecer un control central sobre la educación, cuestión ésta que reclama la existencia de un gobierno lo suficientemente fuerte para lograrlo.

Se puede plantear, como lo hace Lorenzo Meyer (MEYER, 1976), que a la élite gobernante se le presentaron dos grandes problemas al término de la revolución:

- organizar e institucionalizar un sistema de dominación estable que propiciase la transferencia del mando del poder político a través de una

forma pacífica y legal y, en consecuencia, sin problemas de levantamientos ni enfrentamientos militares, por un lado; y,

- la necesaria reestructuración de la situación económica luego de una década de guerra, por otro lado.

El papel que se le asigna a la educación en este tiempo es fundamental: se considera que ella brinda la posibilidad de apoyar y ayudar en procesos que permitan establecer la legitimación de las nuevas autoridades, además de favorecer la constitución de una identidad nacional y el desarrollo de un sentimiento de pertenencia para con el Estado, la nación, el nacionalismo y la formación para el trabajo de las personas para lograr desarrollar los procesos económicos necesarios para la reconstrucción económica del país (RABY, 1989).

Este horizonte de necesidades y situaciones es el que representa, precisamente, el contexto específico en el que se realizó la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921.

Con la creación de la Secretaría de Educación Pública se sentaron, finalmente, las bases formales para que el Estado tomase bajo su tutela y control a la educación y se diese a la tarea de formar a los hombres y las mujeres como trabajadores(as) y ciudadanos(as) que, se pensaba, la sociedad necesitaba y requería (ITURRIAGA, 1982; MATUTE, 1982).

En este sentido, el Artículo Tercero Constitucional dio cuenta de la educación en un doble sentido, por un lado, presentó la intención del Estado en relación con la educación y, por otro, planteó lo que se pretendía realizar con la educación en la población.

Por ello, se puede plantear en relación con el Artículo Tercero Constitucional, que las transformaciones que se han operado en él pueden ser consideradas

como manifestaciones palpables de los cambios en la situación de la educación, bajo este doble señalamiento, es decir, bajo la idea rectora de que el Estado manifiesta en ello su intención para con la educación y a través de ésta para con la formación de la población del país.

Estos cambios han quedado de manifiesto y se han objetivado, en último término, en las distintas reformas realizadas al Artículo Tercero Constitucional. Sin embargo, no se puede plantear que sean los únicos cambios que se han realizado en ese sentido ya que hay un conjunto de pequeños cambios que operan en la vida diaria y cotidiana y que afectan a la educación y a sus intenciones y que, desgraciadamente, no se pueden percibir de la anterior manera, es decir, como reformas al Artículo Tercero Constitucional.

Así, si bien es observable y manifiesto que de 1917 en que se redactó el Artículo Tercero Constitucional a la fecha, sólo ha sido reformado en contadas ocasiones, siendo las fechas de las reformas las siguientes: 1934, 1946, 1980, 1992 y 1993. Ello no quiere decir que los cambios que se dieron en dichos años deban ser considerados como los únicos cambios, pues, como hemos dicho, hay cambios "menores", pero no por ello menos significativos, que no llegan a manifestarse y hacerse patente en una modificación de un artículo constitucional y, sin embargo, le dan sentido a la puesta en práctica de la educación y la política que la orienta y, se implementa con la expectativa de que los cambios alcancen a mostrarse, en último término, en la formación de los ciudadano(a)s .

Tales son, por ejemplo, el grueso de los cambios que se realizan de una administración presidencial a otra e, incluso, del cuerpo (y la cabeza) de una administración de la Secretaría de Educación Pública a otra (ORNELAS, 1998).

Lo que interesa aquí mostrar es que la formación de la ciudadanía, lo mismo que la formación para el trabajo, ha sido, en todo momento, una intención manifiesta y explícita de la educación, al menos de la educación pública que conocemos. Y que dicha intención de carácter instrumental, se ha considerado funcional al

sistema o *statu quo*, con independencia del ropaje que (en)cubra a la interpretación dominante en turno, es decir, aunque se argumente desde una visión crítica de la sociedad y se considere a la educación como elemento de *liberación*, no dejará por ello, la educación, de manifestar su lado oscuro y de *control* en los procesos de formación de la ciudadanía y el trabajo.

De esta suerte, los discursos educativos que se generaron a lo largo del siglo XX y que, de alguna manera, fueron el asiento de las conceptualizaciones que se intentaron instrumentar, en cada uno de los momentos de la política educativa en la historia de la educación pública en México en el siglo pasado, así lo atestiguan.

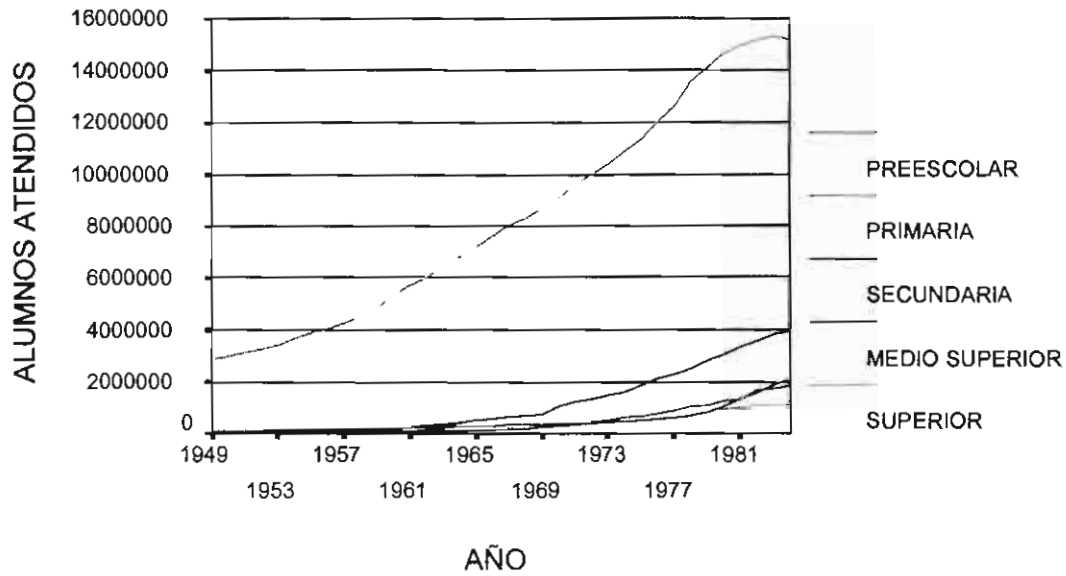
Los ejemplos que se pueden dar presentan esta ambivalencia:

- la implementación de la *educación racionalista* (en las primeras décadas del siglo XX),
- la *pedagogía de la acción* de John Dewey (en la década de los veinte),
- la *educación socialista* (a partir de la reforma del artículo 3º Constitucional de 1934),
- la *educación para el amor* (en los inicios de la década de los cuarentas),
- la *tecnología educativa* (en la década de los setentas) y
- la *pedagogía crítica* (en las tres últimas décadas del siglo pasado).

Como quiera que sea, lo que importa señalar aquí es la intención explícita de la educación pública de formar la ciudadanía. Esta intención se vio reflejada en los distintos proyectos de desarrollo de la educación y en la atención que la misma brindó a la población a lo largo del siglo.

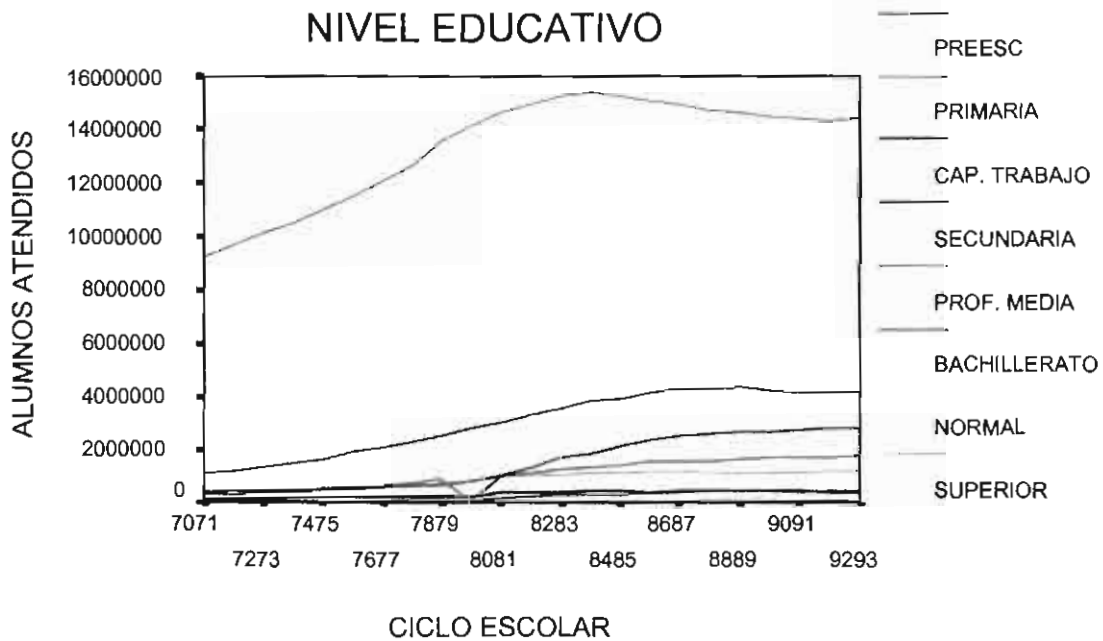
En ese sentido es notoria la continuidad de la importancia que México, como país, le asignó al nivel básico de educación, sobre todo a la primaria, en relación con los otros niveles (STEGGER, 1976). De tal suerte que, a lo largo del siglo pasado el comportamiento de atención a alumnos por parte del Sistema Mexicano de Educación Nacional (SMEN) fue el siguiente:

ALUMNOS ATENDIDOS POR NIVEL EDUCATIVO



La información que se presenta a continuación tiene la ventaja de arrojar datos más precisos, porque está más desglosada a partir del ciclo escolar 1971-1972.

ALUMNOS ATENDIDOS POR NIVEL EDUCATIVO



Lo que interesa aquí es mostrar la intención de la atención que México como país le ha dado a su población en términos de educación. Gráficamente se ve que, en este sentido, ha sido fundamentalmente el nivel de primaria. Así y como puede verse en la gráfica, a lo largo del siglo XX la educación primaria fue el nivel de educación primaria que más alumnos atendió por lo que fue, también, el nivel educativo con mayor expansión; expansión que a mediados de la década de los ochentas empieza a disminuir paulatinamente.

La educación primaria concebida como educación básica se convirtió en el elemento central de la estrategia del Estado y contó con la intención indiscutiblemente manifiesta de formar y desarrollar a los estudiantes para la ciudadanía y el trabajo.

Se puede destacar esta intención señalando que a partir de la década de los treinta, con el establecimiento del Primer Plan Sexenal de Desarrollo en el periodo presidencial de Lázaro Cárdenas del Río, se proclamó la intención de realizar una fuerte inversión en educación. En dicho documento se estableció, también, la necesidad de que el Estado tomara el control sobre la educación y se le apostó a la educación primaria, a la rural pero también a la urbana, haciendo patente el interés por la enseñanza técnica como elemento de formación para el trabajo, pero también cuidando de formar la identidad nacional y la ciudadanía. Así, el texto del primer Plan Sexenal dice:

“El Partido Nacional Revolucionario proclama que la escuela primaria es una institución social y que, por lo mismo, las enseñanzas que en ella se impartan y las condiciones que deban llenar los maestros para cumplir con la función social que les está encomendada, deben ser fijadas por el Estado, como representante genuino y directo de la colectividad, no reconociéndose a los particulares (como habría de hacerse con un falso excesivo concepto de la libertad individual), derecho alguno para organizar y dirigir planteles educativos fuera del control del Estado.

La libertad de enseñanza debe entenderse como la facultad concedida a toda persona para impartir educación, siempre que reúna los requisitos que la ley señala.

El control del Estado sobre la enseñanza primaria y secundaria que se imparta por los particulares se ejercerá:

Sobre la orientación científica y pedagógica del trabajo escolar.

Sobre la orientación social.

Sobre el carácter de escuela no religiosa y socialista que deberá tener.

Sobre la preparación profesional adecuada que se exigirá a los directores y maestros de las escuelas particulares.

Sobre las condiciones higiénicas que deberán llenar los planteles privados.

La escuela primaria, además de excluir toda enseñanza religiosa, proporcionará respuesta verdadera, científica y racional a todas y cada una de las cuestiones que deben ser resueltas en el espíritu de los educandos, para formarles un concepto exacto y positivo del mundo que les rodea y de la sociedad en que viven, ya que de otra suerte la escuela no cumplirá su misión social.

Consiguientemente, el P. N. R. propugnará por que se llevé a cabo la reforma del artículo 3º de la Constitución Política Federal, a fin de que se establezca en términos precisos el principio de que la educación primaria y secundaria se impartirán directamente por el Estado o bajo su inmediato control y dirección, y de que, en todo caso, la educación en esos dos grados deberá basarse en las orientaciones y postulados de la doctrina socialista que la Revolución Mexicana sustenta....

El Partido Nacional Revolucionario, convencido por la experiencia de los últimos años, acepta que es indispensable unificar la obra de educación rural y primaria urbana en toda la República, pues, de otra suerte, se merman considerablemente los frutos del esfuerzo emprendido para lograr, por el camino de la cultura, la unificación de la nacionalidad y del espíritu patrio....

El Partido Nacional Revolucionario reitera su declaración en el sentido de que, con preferencia a las enseñanzas de tipo universitario destinadas a preparar profesionistas liberales, deberán estar colocadas las enseñanzas técnicas que tienden a capacitar al hombre para utilizar y transformar los productos de la naturaleza, a fin de mejorar las condiciones materiales de la vida humana. En tal virtud, a parte de que se procurará que la escuela primaria rural urbana sea esencialmente activa, utilitarista y vital, se cuidará el desarrollo de la enseñanza técnica en sus diversas formas, para capacitar a los varios tipos de trabajadores a coadyuvar eficazmente en los procesos de dominio y aprovechamiento de la naturaleza

El objetivo primordial de la enseñanza técnica debe ser el preparar a los trabajadores de los diversos tipos, para colocarlos en condiciones de que se incorporen ventajosamente a las industrias del país, ya sea como obreros manuales o como directores técnicos." en "Primer Plan Sexenal", Antología de la Planeación en México 1917-1985, 1. Los primeros intentos de planeación en México (1917-1946), S. P. P. - F. C. E., México, 1985, p. 215-218.

A partir de entonces, cada uno de los documentos centrales de Planeación en México, es decir, cada uno de los Planes o Programas de desarrollo que los diferentes gobiernos en turno, cada uno en su momento, ha contemplado a la educación como uno de los elementos de carácter estratégico para lograr la realización de los objetivos de desarrollo que persigue. Tal y como puede verse en lo que sigue:

Por ejemplo, en el Segundo Plan Sexenal de 1940 a 1946 se plantearon 6 intencionalidades básicas que se desarrollarían a partir de 52 puntos que atendería, respecto de la educación pública como función social, el gobierno. En ese documento se dice:

“Este capítulo se refiere a la acción de Gobierno que, ejecutada por medio de las instituciones escolares y otros recursos, tiene por objeto elevar el nivel de cultura de la población, como factor del desenvolvimiento económico, social y político del país, cuidar de la conservación y progreso del trabajo científico, y preparar a las nuevas generaciones para la lucha por el establecimiento de un régimen social justo.

A este respecto, el Partido de la Revolución Mexicana postula que la acción gubernativa deberá tender:

- I) A precisar la orientación ideológica y pedagógica del Artículo 3º Constitucional, y adoptar las medidas necesarias para que todas las actividades educativas oficiales, en todos los grados de la enseñanza, así como las privadas en los grados primario, secundario y normal, se ajusten a la doctrina establecida en aquel precepto.
- II) A elevar de modo inmediato, el nivel de cultura de la población extra-escolar.
- III) A multiplicar las posibilidades de educarse para la población en edad escolar.
- IV) A la elevación del nivel de productividad de las instituciones educativas y al mejoramiento de la preparación profesional de los trabajadores de la enseñanza.
- V) A establecer el control del Estado sobre la preparación de los profesionistas y técnicos egresados de los establecimientos de educación superior.
- VI) A fomentar la organización y el desarrollo del trabajo de investigación científica”.

De los 52 puntos que el documento presenta sólo mencionaremos algunos:

- 1) Se promoverá la reforma del Artículo 3º Constitucional, y se expedirá la Ley Orgánica correspondiente.
- 2) Se unificará debidamente, tanto la orientación social cuanto la dirección técnica, de la educación impartida por el Gobierno Federal y por los gobiernos de los Estados en todos sus aspectos.
- 3) Se establecerá el agrupamiento administrativo de los servicios oficiales del ramo ...
- 4) Por lo que a las instituciones particulares se refiere, se vigilará el cumplimiento estricto de las disposiciones legales, mediante una acción continua de inspección y la aplicación de las sanciones adecuadas.
- 5) Se impulsará, con la mayor energía, la campaña contra el analfabetismo, en todos los campos de acción en que la escuela no llega, procurando incorporar a esta labor el esfuerzo y la cooperación de todos los sectores sociales.
- 6) Se hará participar a la organización escolar en todas las campañas agrícolas, cívicas, sanitarias e higiénicas que el Estado emprenda.
- 7) Se intensificará la obra de ediciones populares sobre los temas más importantes en materia social, científica y técnica ...
- 17) Se creará una oficina en la Secretaría de Educación, que tendrá por objeto impulsar el desarrollo de las organizaciones juveniles revolucionarias ...

- 23) Se imprimirá una sola orientación ideológica y pedagógica a la segunda enseñanza, unificando los programas de estudios de las escuelas secundarias y pre-vocacionales. Tal unificación se hará de acuerdo con las orientaciones de trabajo práctico escolar y de taller, sin que por ello deje de impartirse una preparación suficiente para emprender estudios superiores.
 - 24) Se aumentará el número de centros nocturnos para trabajadores, distribuyéndoles entre las zonas industriales importantes del país ...
 - 26) Se establecerán escuelas post-primarias de preparación general para el trabajo. Serán principalmente agrícolas, o de oficios, o de trabajo industrial, o de administración de unidades productoras agrícolas o industriales. Estas escuelas no serán de tipo profesional ni de preparación para estudios ulteriores...
 - 31) Se adaptarán los planes, programas y métodos de enseñanza a las condiciones económico-sociales de cada región y a las características psicofísicas de sus habitantes.
 - 32) Se adaptarán, en cuanto sea posible, los calendarios y horarios escolares a los diversos ciclos de producción de las distintas regiones del país...
 - 36) Se intensificará tanto la formación profesional de nuevos maestros, cuanto el mejoramiento técnico de los que actualmente están en servicio. Para el efecto se establecerán los planteles que sea necesario, entre los cuales deberá figurar la Escuela Normal Superior.
 - 37) Para el personal docente se elaborarán y editarán manuales que expondrán la filosofía del socialismo, su aplicación a la interpretación de los fenómenos naturales y sociales, el contenido de cada asignatura de los planes de estudio y la metodología especial para transmitirlo ...
 - 41) Se llevará un control de los profesionistas y técnicos existentes en el país, para determinar su cuantía por especialidades y su distribución geográfica.
 - 42) Se llevará un control de la demanda de profesionistas y técnicos que permita fijar los tipos de carreras y especialidades que conviene fomentar.
 - 43) Sobre la base de los datos anteriores y mediante la acción coordinada de la Federación y de los Estados, se procurará reorganizar la educación superior oficial en la República, suprimiendo los establecimientos inútiles, conservando los necesarios, creando otros en las zonas del país que los requieran, y regulando el ingreso de los alumnos y el nivel y forma de su preparación...
 - 46) La Secretaría de Educación planeará la implantación de escuelas técnicas temporales, destinadas a adiestrar a los trabajadores durante la etapa inicial de funcionamiento de unidades de producción que no sean patronales...
 - 48) Se invertirá íntegramente el dinero de la Federación y de los Estados destinado a la educación superior, en el sostenimiento y desarrollo de los planteles oficiales.
 - 50) La Secretaría de Educación, en cooperación con las otras dependencias del Ejecutivo, impulsará la creación y desarrollo de los institutos de investigación científica o tecnológica que en ellas existan o se funden, con el propósito de recopilar y coordinar los trabajos de esta índole.
- En Educación Pública, "Segundo Plan Sexenal", en Antología de la Planeación en México 1917-1985, Volumen 1, Los Primeros intentos de planeación en México (1917-1946), pp. 309-313.

En el documento de planeación nacional del sexenio del presidente José López Portillo, 1976-1982, se dice del Sistema Educativo Nacional, lo siguiente:

“El sistema educativo es un instrumento de política nacional, constituido por un conjunto de agencias escolares y de divulgación, de investigación científica y promoción de la cultura. Comprende los tipos elemental, medio y superior, en sus modalidades escolar y extraescolar. El tipo elemental está compuesto por la educación preescolar y primaria; el tipo medio corresponde a la educación secundaria y al bachillerato, y el tipo superior está compuesto por la licenciatura y los grados académicos de maestría y doctorado. El sistema comprende también a la educación abierta en todos los niveles y a la educación para adultos y, finalmente, la educación cívica y social que corresponde, fuera de las normas habituales de la escolaridad tradicional, a la del ciudadano como miembro de la comunidad y como trabajador. Parte de esto último se identifica con lo que se ha denominado educación extraescolar”, tomado de “Plan básico de Gobierno (1976-1982)”, en Antología de la Planeación en México 1917-1985, 6. Reforma administrativa y planeación (1976-1982), S. P. P. - F. C. E., México, 1985, p. 154.

Mientras que en el Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988 se plantea lo siguiente:

“Una sociedad más educada, consciente de sus valores culturales, es también más responsable; quienes la integran conocen mejor sus posibilidades y límites, saben resolver sus diferencias internas y, por lo mismo, son más dueños de su momento y sus circunstancias. Una educación para el ejercicio de la vida ciudadana impide aceptar y ejercer la autoridad como un valor en sí mismo, antes bien, la reconoce como medio para la realización de fines y metas que los hombres se proponen.

El Artículo 3º y las aspiraciones de los mexicanos que en él se expresan, obligan a planear una educación que contribuya a formar individuos libres en una sociedad justa. La educación permite a la colectividad el acceso a los beneficios del progreso y la posibilidad de crear y disfrutar juntos un mismo tiempo histórico.

La educación y la cultura inducen al desarrollo, lo promueven y a la vez participan de él. El progreso educativo y cultural resulta así decisivo para avanzar hacia el bienestar económico y social...

A partir del Artículo 3º. Constitucional, de los planteamientos recogidos durante el proceso de Consulta Popular y del ideario político del Gobierno, se desprenden tres propósitos fundamentales para el sector educativo:

- Promover el desarrollo integral del individuo y de la sociedad mexicana.
- Ampliar el acceso de todos los mexicanos a las oportunidades educativas, culturales, deportivas y de recreación.
- Mejorar la prestación de los servicios educativos, culturales, deportivos y de recreación....

Los elementos centrales de la estrategia del sector educación para 1983-1988, representan la intención de consolidar la política educativa y cultural para lograr un mejor equilibrio entre la cantidad de los servicios y la calidad con que se ofrecen, enfatizando necesariamente éste último aspecto.

El Estado tiene responsabilidades en el campo de la cultura a las que no debe sustraerse”, tomado de “Plan Nacional de Desarrollo (1983-1988)”, en Antología de la Planeación en México 1917-1985, 10. Sistema Nacional de Planeación Democrática (1982-1985), S. P. P. - F. C. E., México, 1985, pp. 329-334.

Es por lo anterior que se puede decir que, aún siendo diferentes los lenguajes bajo los cuales se expresan, no cabe la menor duda para plantear que la intención que los documentos manifiestan es la misma: por un lado, mantener el control sobre la educación y, en consecuencia, el magisterio y, por otro, orientar a la educación, en relación y en consonancia con su entorno, en la formación que se pretende lograr de las personas como ciudadanos(as) y trabajadores(as).

8. La Educación, La Nueva Concepción Ciudadana Y El Contexto Internacional En La Década De Los Noventas

Lo anterior permite considerar la forma bajo la cual fue vista la educación tomando como referente fundamental la situación interna del país bajo la cual eran visualizadas sus necesidades.

En este sentido, se puede plantear que durante buena parte del siglo pasado algunas de las determinantes de la formación de la ciudadanía y del trabajo fueron consideradas bajo la lógica del ámbito de *lo nacional*, como espacio cerrado, acotado y protegido por el *Estado-nación*. Lo que representa una de las características predominantes del periodo de desarrollo que, de la década de los años treinta a los setentas, en el caso mexicano, fue una época de crecimiento económico, primero de crecimiento económico con inflación durante los treinta, cuarentas y parte de los cincuentas, y, posteriormente, de crecimiento económico y de estabilidad económica, a partir de los cincuentas hasta mediados de los setentas, por lo que a la segunda parte se le conoce como desarrollo estabilizador, en esta última parte es donde se ha ubicado el llamado Milagro Mexicano.

Hay que considerar que durante este periodo y debido a las condiciones del ámbito internacional se fortaleció el papel asignado a los Estados nacionales, los cuales se dieron a la tarea de favorecer el desarrollo y la protección de las

economías nacionales como respuesta a la situación de crisis mundial que se vivió en 1929, y que favorecieron el desarrollo de posturas proteccionistas.

En relación con ello y respecto de la formación para el trabajo y la formación de la ciudadanía se puede señalar que esta situación contemplaba, también y necesariamente, el contexto internacional, pero no lo hizo con la determinación que adquirió posteriormente, sobre todo en los últimos años del siglo pasado.

El cambio radical en esta situación se debió, de manera fundamental, al desarrollo de los procesos de integración económica que se generaron, cada vez con mayor intensidad, con el desarrollo y uso de nuevas formas de tecnología, comunicación y producción, procesos que tuvieron amplias repercusiones a nivel mundial y que se manifestaron intensamente en las tres últimas décadas del siglo pasado.

La situación internacional cambió y la sociedad moderna trastocó las prácticas sociales que hasta entonces habían permitido el desarrollo tradicional de los esquemas conceptuales bajo los cuales se le había percibido. En este sentido, se puede decir que lo que se ha dado en llamar *globalización* o *mundialización* ha mostrado, fundamentalmente y cada vez con mayor intensidad, la interdependencia de los países.

Interdependencia que se ha desarrollado y logrado fundamentalmente en el ámbito económico -y dentro de éste en el mercado de capitales, en el mercado financiero, en la circulación de mercancías y, en menor medida, en relación con la mano de obra-, pero que en ningún sentido se puede considerar como limitada únicamente a este ámbito. De tal manera que la sociedad, la cultura, la política y, evidentemente, lo político, también, cada uno y en conjunto se han visto trastocados, pero obviamente bajo tiempos, ritmos y posibilidades diferenciadas.

En el caso de la dimensión económica, hemos de destacar que dicha interdependencia se manifiesta en la totalidad de la vida económica cotidiana,

tanto en la órbita de la producción como en la del consumo, se manifiesta también en el uso de tecnologías y en el establecimiento de una lógica específica de trabajo que implica, entre otras cosas, el reconocimiento-aceptación-creación y establecimiento de normas y estándares de *calidad internacional*.

La aceptación de estas reglas del juego repercuten, obviamente también, en la modificación y el establecimiento de nuevos marcos *jurídico-normativos* que, desde la situación de cada uno de los países que buscan la integración internacional, hacen que algunos de estos países resulten atractivos para las inversiones de capital y le den, a dichas inversiones, las garantías para su reproducción y crecimiento, cosa esta última que se ha realizado, fundamentalmente, a partir del establecimiento de una mayor *flexibilización* de las relaciones laborales y de la mano de obra, lo que implica, en consecuencia, la aceptación de los requerimientos que las nuevas dinámicas de producción demandan, etc, etcétera.

En este sentido se puede decir que la interdependencia ha implicado, la consolidación de un contexto en el

“que todos los países, con independencia de su nivel de desarrollo industrial, tienen que utilizar normas y equipo mundialmente aceptados. Esto se aplica no sólo a los aspectos materiales, sino también a las estructuras organizativas y al factor humano, que depende de la enseñanza o tiene relación con ella, sobre todo en los planos profesional o superior” (UNESCO: 1996 , p. 27).

Con esto se percibe, como ya se dijo, que el proceso de *globalización*, en el aspecto relativo a la integración de las economías, manifiesta el fin de una época: la época de las *economías nacionales* y el *proteccionismo*, periodo caracterizado fundamentalmente por la existencia de la tutela de los Estados nacionales fuertes.

Así, el establecimiento de una economía integrada ha implicado, en primera instancia, el fin del proteccionismo y, consecuentemente, el establecimiento de nuevas reglas del juego económico que implican el reconocimiento de los criterios del *mercado internacional* y su aceptación como parámetros de realización y evaluación.

Este proceso repercute de manera manifiesta y de múltiples formas en la totalidad de las manifestaciones de la sociedad y la cultura y, lógicamente y consecuentemente, en la educación y el conocimiento.

Así, en un mundo en el que la lógica del libre mercado impera en los procesos económico-productivos y donde éstos cambian rápidamente por la aplicación de las innovaciones científico-tecnológicas, se coloca al conocimiento, concebido en este sentido y bajo éste interés como *conocimiento instrumental*, en un lugar preponderante dentro de los propios procesos productivos.

Es por lo anterior que se ha podido decir que, la investigación y el desarrollo (I. & D.) se han convertido en herramientas necesarias e indispensables de la producción. Son parte fundamental de la misma producción y, por ello, no es casual que las grandes empresas dediquen parte de su capital a este ramo, ni que estén interesadas en ver su mejoría y aplicabilidad.

Se puede decir, así, que en la sociedad actual, incluso llamada por algunos como *sociedad de conocimiento*, el conocimiento en su versión instrumental, aparece como un valor fundamental para el desarrollo y para la rentabilidad de los procesos productivos y, por eso mismo, no es nada casual que se discuta su papel en la actualidad en la sociedad.

Por ello es que, a lo largo de las tres últimas décadas del siglo pasado y con el desarrollo del proceso de *globalización*, se observa que las instituciones que han estado vinculadas al conocimiento (en alguna de sus múltiples formas: ya sea a través de la generación, producción, transmisión o enseñanza del mismo) se

hayan visto, también y por un lado, trastocadas o modificadas de sus esquemas tradicionales y, por otro y por ello mismo, como formando parte de la discusión.

Así, el desarrollo vertiginoso de la ciencia y la tecnología en la actualidad, lo mismo que las repercusiones e implicaciones de los procesos de cambio que se han generado en todas las esferas de la vida social, han posibilitado que esta discusión se acentúe y manifieste de manera notoria y profunda, también, en la educación, planteando y discutiendo la posibilidad de la misma como institución socializadora (y en ese mismo sentido como institución generadora y transmisora de conocimiento) formadora de hombres y mujeres que, se supone, deben estar a la altura de *su circunstancia* y, por ello, en concordancia con las necesidades y requerimientos que les plantea su entorno social y el mercado de trabajo que en el mismo se desarrolla.

E por lo anterior que, se ha podido plantear que la educación ya no cumple, o al menos no única y cabalmente, con las demandas de una educación de carácter nacional, tal y como fueron entendidas éstas anteriormente, y que la misma se ha visto redimensionada por el proceso de globalización y, en consecuencia, ubicada en relación con las demandas del contexto internacional que actualmente se vive y que implica, además de una mayor integración económica de los países en el proceso de globalización, un tipo de hombre y mujer acorde con este *nuevo* contexto.

Por ello la educación, ya sea en su función como educación para el trabajo y, en ese sentido, entendida bajo la forma genérica de dotar al individuo del conjunto de conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y aptitudes necesarias para el trabajo y la producción, o como formación de ciudadanía, entendida como la posibilidad de construcción de una cultura común e identitaria que lo ubique como miembro con derechos y obligaciones dentro de una sociedad, fundamental y anteriormente entendida como nacional y específica, pero ahora en un contexto global o mundializado, se ha convertido en objeto de

(pre)ocupación e interés de todos, y de manera especial de instituciones de carácter internacional como la UNESCO, la CEPAL, el BM, el FMI, la OCDE, etc.

Instituciones todas que marcan, también y en cierta medida, las directrices generales del desarrollo en nuestro tiempo, por lo que es pertinente identificar su visión y la orientación que de la educación pretenden realizar.

Ahora bien, aunque me referiré de manera fundamental a la Comisión Económica Para América Latina y el Caribe (CEPAL) por ser la encargada de problematizar en conjunto y en términos estratégicos la región latinoamericana, también haré algunos señalamientos respecto de algunas otras de estas instituciones u organizaciones, por la trascendencia que representan las mismas en relación con el tema que nos ocupa. Así, iniciaremos primeramente con la reunión de Jomtien, Tailandia, señalaré algunas cuestiones del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional.

8.1. Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos “Satisfacción De Las Necesidades Básicas De Aprendizaje”

En el año de 1990, en el mes de marzo se realizó en Jomtien, Tailandia, una reunión auspiciada por la UNESCO en la que los representantes de la educación de los diferentes países del mundo discutieron cuestiones relativas a la situación mundial de la educación con la intención de generar los esfuerzos pertinentes para favorecer el desarrollo de la **Educación Para Todos (EPT)**.

Como resultado de dicha reunión se dio a conocer la siguiente **Declaración Mundial sobre educación para todos “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”**, en la que los asistentes a la reunión partían de la necesidad de darle cuerpo, porque se supone que ya tiene reconocimiento formal, al derecho básico de la educación: *toda persona tiene derecho a la*

educación, ello no implica necesariamente su realización y, mucho menos, su ejercicio, como lo reconoce la propia declaración.

Se estimaba, como reconoce la Declaración, que en el año de 1990, había más de 100 millones de niños y de niñas, 60 millones de los cuales eran niñas, que no tenían acceso a la enseñanza primaria; además de que había más de 960 millones de adultos analfabetos, de los cuales dos terceras partes eran mujeres, lo que implicaba para la época el que *uno* de cada *seis* personas en el mundo fuera analfabeta. Es por esta situación diferenciada de las mujeres y por la desprotección en la que se encontraban que se habla de la feminización de la pobreza.

Hay que considerar, por otra parte, que dentro de estas cifras no se tomaban en cuenta la problemática relativa al *analfabetismo funcional*, el cual hemos de reconocer que en la actualidad se (re)dimensiona no nada más en relación con la lecto-escritura sino que, se puede decir, actualmente hay múltiples formas en las que el *analfabetismo* se manifiesta y por ello se puede decir que el analfabetismo, en cuanto que tal, no es un fenómeno relativo o restringido a los países pobres o subdesarrollados, sino que esta problemática también la enfrentan, y de múltiples maneras, los países ricos e industrializados o desarrollados.

Si a lo anterior se le suma la situación en la que se encuentran los distintos Sistemas Educativos Nacionales y, el comportamiento y la problemática dentro de éstos, la matrícula educativa, conjunción en la que se refleja el costo social, económico, político y cultural que representa la situación de la educación en relación con, el financiamiento, la infraestructura, la cobertura, el ingreso, la permanencia, la deserción, la reprobación, la repetición, la eficiencia, etc., etc., en las cuales influyen de manera fundamental las condiciones institucionales y sociales en las que se desarrolla la educación y se ejercita, en consecuencia, el derecho a la misma, y que implica que muchos de los que ingresen no concluyan satisfactoriamente su formación, e incluso aquellos que la concluyen ello no

signifique que cubran necesariamente con las expectativas planteadas y demandadas por la sociedad y, en consecuencia, que en su tránsito por las instituciones educativas no necesariamente adquirieran los conocimientos y capacidades que deberían adquirir para poder desarrollarse competentemente en la sociedad.

Además, si a esta situación general se le suma las condiciones problemáticas y específicas que algunos países presentaban en términos económicos, sociales, culturales demográficos, etc., e incluso políticos, lo que redimensionaba la problemática y destacaba que enfrentarla, en referencia con el contexto general y en relación con la problemática de su contexto específico, representaba una ardua tarea, por lo que se reconoce que para muchos países y en aquel entonces enfrentar y desarrollar la **Educación Para Todos** era, si bien una expectativa deseable, era también una realidad lejana.

No obstante el conocimiento de lo anterior, los asistentes a la reunión de Jomtien, plantearon de manera específica que, como expectativa deseable, y en la actualidad y por las condiciones del desarrollo económico, social, cultural y político, ello era posible, al menos, como decimos, como expectativa orientadora de las políticas públicas, pues partieron del hecho de que la sociedad actualmente cuenta, en términos generales y no necesariamente de manera particular, con los conocimientos, la experiencia acumulada y las posibilidades técnicas y comunicativas para plantear, al menos idealmente, la realización de dicha expectativa.

Así, los conferencistas de Jomtien, consideraron que era una responsabilidad social el desarrollo de la Educación Para Todos (EPT), pero ello representaba primeramente el compromiso de los distintos gobiernos de los países del mundo, por un lado, y la necesaria reforma de y en los Sistemas Educativos Nacionales, los cuales deberían brindar mayores alternativas, lo mismo que equidad e igualdad de oportunidades, a la población, por lo que tenían que volverse más eficaces y eficientes e incrementar, necesariamente, su calidad. Lo cual,

obviamente, repercutió en la instrumentación de las políticas públicas que se generaron en cada uno de los países comprometidos en dicha declaración.

A continuación señalaré brevemente los objetivos a los que se comprometía la Declaración de Jomtien, los cuales son recuperados en buena medida por el **Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)**, aunque me ocuparé con mayor interés en la conceptualización que se desprende y presenta dicha declaración en relación con la problemática que aquí nos ocupa, la de la ciudadanía.

Los objetivos de la Declaración se encuentran esbozados en los artículos que la presentan y son:

- Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje
- Perfilando la visión
- Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad;
- Concentrar la atención en el aprendizaje;
- Ampliar los medios y el alcance de la educación básica;
- Mejorar el ambiente para el aprendizaje;
- Fortalecer concertación de acciones.
- Desarrollar políticas de apoyo
- Movilizar los recursos
- Fortalecer la solidaridad internacional

La declaración de la **Educación Para Todos** debe favorecer el aprendizaje de *herramientas esenciales* y de *contenidos básicos*; las primeras se definen como aquellas que nos permiten seguir aprendiendo a lo largo de la vida y que en la óptica de los asistentes a la reunión de Jomtien son: la *lectura* y la *escritura*, la *expresión oral*, el *cálculo*, la *solución de problemas*; los segundos se consideran necesarios para *vivir*, *sobrevivir*, *trabajar con dignidad* y desarrollar plenamente sus *capacidades* y requieren *conocimientos teóricos y prácticos*, *valores* y

actitudes necesarios para mejorar la *calidad de su vida*, tomar decisiones fundamentadas y continuar *aprendiendo a lo largo de la vida*.

Desde la perspectiva de los asistentes a la reunión, lo anterior genera la posibilidad, y la responsabilidad también, de que los miembros de la sociedad enriquezcan su cultura, favorezcan la justicia social, protejan el medio ambiente y sean tolerantes con los diferentes, que respeten los valores y los derechos humanos y que trabajen por la paz y la solidaridad internacionales en un mundo que cada vez es más interdependiente.

Lo anterior implica un cambio en la perspectiva en que se conciben el uso de los recursos, las formas de organización y las estructuras institucionales, los planes y programas de estudios, así como los sistemas de instrucción, lo que hace necesario el establecimiento de una *nueva reforma* de los Sistemas Educativos Nacionales que acreciente su calidad, eficacia y eficiencia, que garantice el acceso y la permanencia de todos, que reduzca las desigualdades e impida la formación de estereotipos y la discriminación, que sea equitativa, y fortalezca las oportunidades de aprendizaje significativos, que también reconozca que el aprendizaje se da a lo largo de la vida y que comienza con el nacimiento, por lo que hay que dedicar especial atención a toda la educación a lo largo de la vida, es en este sentido que se vuelve importante los diferentes niveles educativos, desde el inicial, el preescolar, y la llamada educación obligatoria, la primaria y la secundaria, sin descuidar la educación técnica y el aprendizaje de oficios, la educación formal y no formal en los que, además, se puede considerar el uso de los apoyos tecnológicos de comunicación con la intención de garantizar y satisfacer las necesidades de Educación Para Todos, en la necesaria reforma y redimensionamiento del Sistema Educativo Nacional.

La educación, tal y como la concibe la Declaración de Jomtien, es un acto social que no se realiza de manera aislada y que, incluso, requiere del concurso de la sociedad y de las instituciones de la sociedad en su conjunto para poder desarrollarse en términos concretos, es decir, a la par que la educación se

deben fortalecer como parte de los mecanismos de instrumentación de las políticas públicas la posibilidad de desarrollar las sinergias y los apoyos necesarios en la consolidación de la educación como una tarea social que solo se puede desarrollar a partir de una intervención holística e integral. Así los educadores de los educandos deben ser, a su vez, educados, pero la mejora de la educación sólo se va a desarrollar ahí donde haya una mejora significativa de las condiciones de vida de la población a las cuales va a apoyar la educación también.

Una postura holística e integral sobre la educación implica tomar en cuenta la necesidad de coordinar y conjuntar esfuerzos en la participación, tanto de los responsables como de los trabajadores de la educación, lo mismo que de los usuarios y beneficiarios de ella, esto es, la participación y la conjunción de esfuerzos implica y reclama la participación de la sociedad en su conjunto, la *Educación Para Todos* es, así, una *Cuestión De Todos*.

Como se ve, la *Educación Para Todos* implica una reforma social de amplias dimensiones de las políticas públicas en su conjunto, pues involucra a la totalidad de la sociedad, y a la solidaridad nacional e internacional, bajo la consideración de que la inversión en educación representa, necesariamente, la inversión en un futuro mejor para todos.

La apertura y el establecimiento de la *participación de la sociedad* en su conjunto, es decir, de todos, es, desde mi punto de vista, el establecimiento de la corresponsabilidad en la educación y representa, también, un tránsito en la concepción de la educación como una responsabilidad del Estado, del Estado-educador, a la consideración de la *Sociedad educadora* (ALVAREZ Gallego, 2001), cuestión que está en consonancia con las políticas desarrolladas a partir de la globalización y el establecimiento del libre mercado y, consecuentemente, con el tránsito del Estado-nacional y educador, al Estado-nacional de competencia.

La educación demanda, así, la *participación* de todos y con ello se fortalece el esquema de la *corresponsabilidad* del *Estado* y la *sociedad*, con lo cual se encubre el hecho de que el Estado ya no es, al menos ya no única y directamente, el responsable de la misma.

La responsabilidad de la educación, y con ello los costos sociales de la misma, se ha, con el desarrollo del proceso anterior, repartido en el conjunto de la sociedad. Los logros, en algunos casos específicos significativos, muestran sin embargo que todavía queda mucho por hacer, tal y como lo plantea la propia evaluación y el compromiso que se refrenda en la *Reunión de Santo Domingo*, en la República Dominicana, en febrero del 2000, en el que se refrenda el *Marco de la Acción Regional* y que es el documento en el se establecen los compromisos de los países de la región en relación a la *Educación Para Todos* durante los próximos quince años, es decir, para el 2015.

La *participación social* en la educación, si bien demandada por las propias políticas que la orientan y discursivamente amplia e incluyente ha sido, sin embargo y en términos operativos y prácticos, reducida fundamental e instrumentalmente a la participación económica de la sociedad en la educación.

8.2. El Banco Mundial Y El Fondo Monetario Internacional

Empezaré por ubicar esquemática e históricamente a estas instituciones, dado que son ellas las que se han posicionado como instituciones estratégicas en el proceso de construcción de la globalización y, en ese sentido, son de alguna manera las que han orientado el cambio y, en consecuencia, perfilado el escenario social en el que se desarrolla la educación en la actualidad, mismo que ha dado la pauta para el establecimiento de las políticas neoliberales y propiciado que se desarrollara el contexto en el cual se problematiza, como ya se hizo en el apartado anterior, la educación.

Señalar que ambas instituciones se originaron en el marco de la *II Guerra Mundial* y como resultado de la *Conferencia Monetaria y Financiera de las Naciones Unidas* en Bretón Woods, New Hampshire, en julio de 1944 y que su intención fue favorecer el proceso de reconstrucción de Europa, por la devastación de la guerra, y también para salvar, se supone, al mundo de posibles depresiones económicas futuras.

La misión que se le encomendó al *Banco Mundial* se encuentra en su nombre - *Banco Internacional para la Reconstrucción*- no es ocioso señalar que posteriormente se le añadió: *y el Desarrollo*, pues en ese momento los países del mundo subdesarrollado eran aún colonias y se pensó que los que podían plantearse el desarrollo y a los que había que ayudar en el proceso de reconstrucción eran, fundamentalmente, los países de Europa-. Al Fondo Monetario Internacional se le encomendó impedir el surgimiento de una nueva depresión, lo cual haría *descargando presión sobre los países que no cumplían con su responsabilidad para mantener la demanda agregada global y dejaban que sus economías se desplomaran* (STIGLITZ, 2003).

La importancia de hacer los anteriores señalamientos estriba en que ambas instituciones han sido las encargadas de orientar y señalar a los países el rumbo y las reformas, estructurales o no, que tienen que realizar para actuar en consonancia con los desarrollos económicos esperados, léase: de la política que están instrumentando.

Así, según Stiglitz (STIGLITZ, 2003), el FMI ha transitado de considerar que los mercados funcionan mal a proclamar la supremacía del mercado y a aportar dinero a los países que emprenden políticas como las que señala, de tal suerte que en tiempos de Ronald Reagan y Margareth Thacher ambas instituciones, el FMI y el BM, se convirtieron en emisarios y misioneros que predicaron la ideología del libre mercado e impusieron las políticas que tenían que seguir a los países en vías de desarrollo, países necesitados de recursos que cayeron bajo la el llamado *Consenso de Washington*, entre el FMI, el BM y el Tesoro de EEUU

sobre las políticas *correctas* para los países subdesarrollados, lo que implicó, entre otras cosas, la instrumentación de procesos de *reforma estructural* y, consecuentemente, la transformación de la sociedad en su conjunto. El Banco Mundial, por ejemplo ha definido claramente su posición respecto de la problemática de la educación, así, en 1990 el publicó un estudio sobre la educación básica *La educación primaria. Documento de Política*, entre las cosas destaca la necesaria revisión de los libros de texto, el no incrementar el salario a los docentes sin un análisis previo de sus resultados, la necesidad de establecer un proyecto escolar y de descentralizar el sistema escolar (Díaz Barriga e Inclán Espinosa, 2001), la influencia del Banco Mundial no sólo se manifiesta, de esta suerte, en las definiciones de política económica que realiza y que están vinculadas a los préstamos de dinero, también se manifiesta en el seguimiento que se le da a las recomendaciones de políticas educativas que establece y que, por ejemplo y a la vuelta del tiempo, aparecen como parte de la política de modernización de la educación.

8.3. La Comisión Económica Para El Desarrollo De América Latina Y El Caribe (CEPAL) Y La Educación

He planteado que la educación ha sido considerada históricamente como uno de los elementos prioritarios dentro de cualquier intento de establecer un proceso de reforma y de reorganización de la sociedad. Y que al interior de este proceso se pueden destacar dos aspectos prioritarios de la educación: aquel que se refiere a la *formación para el trabajo*, por un lado, y aquel que se refiere a la *formación de la ciudadanía*, por otro. Esta última aparece como temática central y fundamental si se considera las transformaciones sociales. Aquí nos referiremos a las que se han desarrollado en el escenario de las tres últimas décadas del siglo XX.

Entre estas transformaciones podemos plantear como características del periodo:

- la redefinición de la función del Estado, el cual se puede caracterizar que pasó de ser un Estado de carácter nacional y soberano, con tintes de Estado asistencialistas o benefactor, a un *Estado nacional de competencia*, que, obviamente, no se percibe tan soberano con respecto de las reglas, la situación y la posición del capital;
- que el paso de un Estado al otro ha sido caracterizado, de manera fundamental y en el terreno económico, por el tránsito de una economía nacional de corte proteccionista, a una economía abierta y de libre mercado, en la que las tradicionales fronteras, de cualquier tipo: físicas, culturales, económicas, etcétera, actualmente parecen porosas y evanescentes y, en consecuencia, marcan sutil pero firmemente el espacio en el que se redefinen las reglas del juego;
- que la redefinición de las reglas de juego se manifiesta en todos los ámbitos, en la participación de las instituciones, los sindicatos, los partidos políticos, las organizaciones sociales, los medios de comunicación, los actores y agentes sociales, en síntesis, en la totalidad en su conjunto;
- que este tránsito redefine a las instituciones y sus formas de participación social que las caracterizan, por ello las formas de participación tradicionales se ven afectadas en su estructura y funcionamiento y dicho cambio o transformación no ha significado necesariamente un triunfo para la sociedad y si, por el contrario, ha podido ser visto como su derrota (ZERMEÑO, 1993);
- Estos cambios han significado e implicado un proceso de fragmentación y pluralización interno de las sociedades, que se manifiesta en el conjunto de problemáticas que evidencian la *exclusión*, sea ésta: social, política, cultural, etc., a partir de los procesos desencadenados por la integración

económica y la *globalización*, lo que obviamente implica la manifestación de la marginación en múltiples formas: el desempleo, el subempleo, la informalización del empleo, la pérdida del sentido y la cohesión social, etcétera, etc.; elementos ellos de una problemática que se manifiesta con igual intensidad y presencia en cualquier esfera de la vida colectiva, ya sea en la política, la economía, la cultural o la sociedad, por ejemplo, en la esfera política en los problemas relativos a la democracia, las implicaciones y los costos sociales y políticos de la *transición*, sea democrática o no y sea hacia la democracia o no, de la *alternancia* política, la problemática relativa de la *legitimidad* política y, vinculada a ésta, de la *governabilidad*, etc.

Es este el escenario en el que la CEPAL ha planteado, como objetivos a realizar en la década de los noventa, la necesidad de llevar a cabo en los países de la región (en América Latina y el Caribe) una *transformación productiva con equidad* a partir de *la educación y el conocimiento*, elementos estos últimos que, según la CEPAL, servirían como *ejes de la transformación* y cuyos objetivos últimos son: *la formación de la moderna ciudadanía y la competitividad internacional de los países*.

Esta concepción moderna y contemporánea de la ciudadanía que plantea la CEPAL rebasa, con mucho, los estrechos límites de la definición tradicional que ha imperado de la ciudadanía. Por ello, si bien la CEPAL considera como fundamental la esfera política de manifestación de la ciudadanía, es decir, la participación de los ciudadanos y ciudadanas dentro de los procesos político-electorales, no por ello la reduce a ella. Así, de entrada plantea:

“... es preciso asumir que la formación contemporánea de la ciudadanía no se agota en la esfera política del voto y la igualdad formal ante la ley. Aunque tales aspectos siguen siendo esenciales en América Latina, debido al autoritarismo y la violencia política que caracterizó el funcionamiento de muchas sociedades en las últimas décadas, el ejercicio de la ciudadanía implica otros aspectos, que apuntan a la cohesión social, a la equidad en la distribución de las oportunidades y los beneficios, y a la solidaridad en el seno de una sociedad compleja y diferenciada. Desde

este punto de vista la formación de ciudadanos impone a los sistemas educativos el desafío de:

- distribuir equitativamente los conocimientos y el dominio de los códigos en los cuales circula la información socialmente necesaria para la participación ciudadana, y
- formar a las personas en los valores y principios éticos y desarrollar sus habilidades y destrezas para lograr un buen desempeño en los diferentes ámbitos de la vida social: en el mundo del trabajo, la vida familiar, el cuidado del medio ambiente, la cultura, la participación política y la vida de su comunidad” (CEPAL-UNESCO: 1992, p. 127).

Para lograr estos objetivos y esta construcción de la ciudadanía, la CEPAL pretende que las políticas que se instrumenten en los países de la región en relación con la educación contemplen como eje fundamental del proceso *la descentralización de los sistemas educativos* para (y) su mejor operación y funcionamiento. Obviamente que la CEPAL, lo mismo que el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional e, incluso, la OCDE consideran que esta descentralización puede entenderse y aplicarse de múltiples formas, por ello no consideran que deba ser visto como una especie de receta de cocina para la elaboración de las políticas educativas de los países de la región, ello no obsta para que se le contemple, como *guía y criterio instrumental y operativo*, el cual se pueda instrumentar y aplicar de múltiples y diversas maneras dependiendo del desarrollo y condiciones de los países, en todo caso lo que importa es que lo hagan.

Lo que resulta importante destacar aquí es el hecho de que, por parte de la CEPAL y las otras instituciones internacionales, la descentralización es vista, en primera instancia y de manera fundamental, como *necesaria*.

Esa necesidad de la descentralización se plantea como un correctivo indispensable en tanto que la CEPAL considera que la centralización ha propiciado, e implica necesariamente, en el desarrollo histórico de los países de la región la inoperancia del sistema educativo en su conjunto, por ello, el incremento o mayor gasto en los costos de funcionamiento y operación del sistema y la poca eficiencia y eficacia de la educación ante las situaciones y

problemáticas que le plantea el entorno actual, lo que coloca a los sistemas educativos ante las puertas abiertas a la obsolescencia y la corrupción.

Desde la óptica de la CEPAL la descentralización del sistema educativo de los países de la región seguiría permitiendo el desarrollo de la vertiente de integración que ha caracterizado a sus sistemas educativos centralizados, pero con un conjunto de mejoras en su funcionamiento y operación y, en consecuencia, en sus resultados.

Con ello la CEPAL plantea que se podría poner mayor atención al desempeño del sistema educativo y lograr el establecimiento de un sistema eficiente, de mayor flexibilidad y capacidad de respuesta con su entorno, un sistema educativo que involucre a la población en su conjunto con las tareas de la educación, las cuales implicarían, entre otras muchas cosas pero necesariamente, la *corresponsabilidad* para que el sistema educativo funcione.

En síntesis, desde la visión propuesta por la CEPAL respecto de la educación y para que ésta funcione adecuadamente, cosa que no necesariamente tiene que ocurrir, implica la constitución de *un nuevo sistema educativo descentralizado con mayor participación social y ciudadana*.

Este llamamiento a la participación ciudadana se observa con mayor precisión y claridad cuando, unos años más tarde, la CEPAL se da a la tarea de considerar a la ciudadanía como elemento fundamental en el desarrollo de la sociedad en la actualidad.

De ella nos dice:

“La ciudadanía, entendida como la titularidad de derechos, suele concebirse en términos de exigibilidad y no de participación. Por ello es necesario complementar este concepto con la tradición republicana, asociada al compromiso de los sujetos con el destino de la sociedad, a la participación de los individuos en la actividad comunitaria y a la presencia de estos en la circulación de ideas y opiniones en el espacio público. El ciudadano no es sólo receptor de prestaciones que responden a la titularidad de derechos; también se interesa por los asuntos públicos y participa

en múltiples instancias comunitarias y sociales. En procura de su bienestar, forma parte de proyectos colectivos y de iniciativas en que otros ciudadanos también concurren y se involucra en la gestión de satisfactores y en las redes de apoyo mutuo. Es ciudadano al ejercer el legítimo derecho de presentar sus demandas y también como beneficiario de la acción pública del Estado; pero lo es también al interesarse en los problemas locales, regionales, nacionales y, ahora, globales, y al fortalecer las redes sociales que integra.

Desde esta perspectiva integral, la ciudadanía implica un compromiso recíproco entre el poder público y los individuos. El primero debe respetar la autonomía individual, permitir y promover la participación en la política y brindar, en la medida que el desarrollo lo permita, posibilidades de bienestar social y oportunidades productivas. Los segundos deben ejercer su capacidad de presión para que el Estado cumpla los compromisos recién indicados, pero a la vez deben contribuir con su participación en el ámbito público, haciendo aportes para enriquecerlo.

En este contexto, la promoción de la ciudadanía significa, en primer término, el desarrollo de la ciudadanía civil, entendida básicamente como el respeto a la autonomía de las personas. En segundo lugar, significa el desarrollo de la ciudadanía política, es decir, la extensión de la gama de agentes de la sociedad que participan en los procesos deliberantes y decisorios. Es, en tercer lugar, la promoción de la vigencia de los derechos económicos, sociales y culturales, dentro de los límites de las posibilidades de cada sociedad. En las sociedades de información de hoy, es también, la capacidad de los ciudadanos de disponer de los conocimientos y bienes necesarios para participar como actores en los flujos de información, en la circulación de conocimientos y en el diálogo mediático, y para adaptarse a nuevos procesos de gestión y organización. Finalmente, en el sentido más republicano, es la promoción de la capacidad de los Estados y los sistemas políticos de absorber y reflejar las nuevas prácticas de los movimientos sociales y combinar las políticas públicas con el capital social que la propia sociedad, a través de sus organizaciones, va forjando. En este sentido, implica ampliar el espacio público frente a la fuerza centrífuga que hoy tiene el espacio privado, de manera de crear más sociedad, una conciencia más difundida sobre las responsabilidades de los individuos y los grupos respecto del conjunto del sistema, espacios de deliberación y formación de acuerdos entre ciudadanos, y participación directa de ellos en la creación y disfrute de bienes públicos y bienes de valor social. El fortalecimiento de la ciudadanía como participación efectiva de los actores sociales en los asuntos públicos es esencial para enfrentar el deterioro de la cohesión social". CEPAL, 2000, p. 50-51.

Esta es la manera en que la CEPAL aborda, por un lado, la problemática de la sociedad en la actualidad y de la ciudadanía y, por otro, la forma en que considera que la educación, entendida como elemento clave dentro de los procesos de transformación de la sociedad y como sistema educativo e institución social, puede participar en este proceso.

Pasemos ahora a plantear la reforma modernizadora del periodo presidencial de Carlos Salinas de Gortari, el *Acuerdo nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)*, misma que se realiza al interior del contexto descrito anteriormente, a saber: dentro del desarrollo de los procesos de la

globalización y la integración económica de los países, y dentro del cambio de visión de una sociedad centrada en sí misma a una sociedad interdependiente del contexto con el que interactúa, propiciando ello una mayor definición de las instituciones de corte internacional, como la CEPAL, el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, etc., , que proponen una serie de lineamientos para el desarrollo de los sistemas educativos nacionales de los países de la región y que de alguna manera se manifiestan en el ANMEB.

9. 1992, El Acuerdo Nacional Para La Modernización De La Educación Básica (ANMEB) Y La Reforma De La Educación

Las últimas reformas llevadas a cabo en la educación en México deben ser entendidas en relación con este proceso que se ha descrito. Así, la reforma del *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)*, que se llevó a cabo durante el gobierno del presidente Carlos Salinas de Gortari redimensiona, en el ámbito nacional, la situación que estamos describiendo en la medida en que en dicha reforma se planteó y se entendió a la educación como uno más de los elementos de la producción y con ello se signaba, consecuentemente, el papel de la educación básica en la formación del trabajo y la ciudadanía.

De tal suerte que, el 18 de mayo de 1992 cuando se firmó el *ANMEB*, con dicho Acuerdo se pretendía modernizar a la educación y plantear un desarrollo de la misma más acorde con el entorno en el que estaba actuando. En dicho Acuerdo se partía del supuesto reconocimiento de que la educación estaba desfasada del contexto social con el que interactuaba y, por ende, se tenía la imagen de que no estaba sirviendo a los intereses sociales que la orientaban.

Idea que se fue construyendo socialmente a partir de una serie de trabajos y diagnósticos que presentaron, en última instancia, una imagen catastrófica de la educación (GUEVARA Niebla, Gilberto: 1992) que si bien manifestaba una cierta

realidad, no por ello hay que desconocer que a la misma se le dio un tratamiento político.

Desde ese punto de vista, había mucho por hacer, sobre todo si se consideraba que la última gran reforma del sistema educativo ya acumulaba, para ese entonces, dos décadas.

En este sentido, la modernización de la educación fue vista como una situación de coyuntura que aparentemente representaba la oportunidad para, en relación con el contexto y desde el sistema mismo, corregir el rumbo y redefinir, una vez más y nuevamente, las orientaciones del sistema educativo nacional. Dicha reorientación se realizó bajo el influjo del discurso en boga, el discurso neoliberal, la óptica dominante en la instrumentación de la globalización.

En el documento que se presentó como las líneas generales de lo que era la concepción general de la educación se planteaba, también, la nueva visión de lo que era, y lo que debía ser, el ciudadano mexicano, es decir, se presentaba la intencionalidad de lo que se esperaba de la educación en este sentido, lo que debía ofertar y la forma en que debía formar al alumno para lograrlo.

Aquí conviene recordar que el *ANMEB* lo firmaron los representantes del gobierno federal, los gobiernos estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), y que la intención general del mismo era: *la formación de mejores ciudadanos y trabajadores más productivos* (ANMEB: p. 1).

Ello implicaba necesariamente:

“transformar el sistema de educación básica –preescolar, primaria y secundaria- con el propósito de asegurar a los niños y jóvenes una educación que los forme como ciudadanos de una comunidad democrática, que les proporcione conocimientos y capacidad para elevar la productividad nacional, que ensanche las oportunidades de movilidad social y promoción económica de los individuos, y que, en general, eleve los niveles de calidad de vida de los educandos y de la sociedad en su conjunto” (ANMEB: p. 2)

En el ANMEB la educación básica se definía como aquella

“que imparte el conjunto de conocimientos esenciales que todo ciudadano debe recibir” (ANMEB: p. 2)

Se decía de ella que

“impulsa la capacidad productiva de una sociedad y mejora sus instituciones económicas, sociales, políticas y científicas, puesto que contribuye decisivamente a fortalecer la unidad nacional y a fomentar hábitos más racionales de consumo, a enaltecer el respeto a los derechos humanos, en particular el aprecio a la posición de la mujer y de los niños en la comunidad, y a facilitar la adaptación social al cambio tecnológico” (ANMEB: p. 2).

Para lograr estos objetivos se proponía como estrategia dentro del ANMEB:

- a) el incremento del gasto educativo,
- b) la *reorganización del sistema educativo* y el fortalecimiento de la *participación social*, lo que en términos administrativos y operativo-instrumentales significó el que los estados de la república se hicieran cargo administrativa y operativamente de la educación, por eso participaron en la firma todos los gobernadores de los estados, esto último se entendió posteriormente como *federalización de la educación*, conservando el gobierno federal la prerrogativa del diseño y formulación de los planes y programas de estudio y de los libros de texto nacionales
- c) la reformulación de contenidos y materiales educativos, y
- d) la revaloración social de la función magisterial

En lo que respecta al punto que a nosotros nos interesa, a saber: la reformulación de contenidos y materiales educativos, en primera instancia se

plantea la necesidad de concentrar y distinguir en el plan de estudios *aquellos conocimientos verdaderamente esenciales* de los que no lo son y que, en consecuencia, los alumnos sólo requieren *un conocimiento suficiente*:

“El fundamento de la educación básica está constituido por la lectura, la escritura y las matemáticas, habilidades que, asimiladas elemental pero firmemente, permiten seguir aprendiendo durante toda la vida y dan al hombre los soportes racionales para la reflexión. En un segundo plano, todo niño debe adquirir un conocimiento suficiente de las dimensiones naturales y sociales del medio en que habrá de vivir así como de su persona. En ello destacan por su importancia, la salud, la nutrición, la protección del medio ambiente y nociones sobre distintas formas de trabajo. Asimismo, es preciso que el educando comience a comprender los principios éticos y las aptitudes que lo preparan para una participación creativa y constructiva en la sociedad moderna. Esto supone conocer las características de la identidad nacional y el alcance de los derechos y obligaciones del individuo, así como una primera información sobre la organización política y las instituciones del país. Una educación básica procura, también, un nivel cultural afín a nuestra civilización y a la historia nacional, y forma la personalidad fundándola en valores como la honradez, el respeto, la confianza y la solidaridad, que son indispensables para una convivencia pacífica, democrática y productiva. Estos criterios normarán una reforma integral de los contenidos y materiales educativos que habrá de traducirse en la renovación total de programas de estudio y libros de texto para el ciclo escolar 1993-1994” (ANMEB: p. 14)

Lo que se reconocía como importante era, entonces, la *lectura*, la *escritura* y las *matemáticas*, las cuales aparecían como *conocimientos verdaderamente esenciales*, los otros, el conocimiento de la *historia*, de la *geografía*, del *civismo*, de las *ciencias naturales*, etcétera, sólo aparecían como *conocimiento suficiente*, situación que reflejaba en ciertos sentidos lo acordado en la declaración de la reunión mundial de educación de Jomtien, Tailandia, en 1990, reunión en la que se planteaba la *Educación Para Todos (EPT)* (Declaración de Jomtien, Tailandia, 1990).

Son estos contenidos temáticos calificados como secundarios o *suficientes*, sin embargo, a los que se supone, actualmente y lo mismo se ha supuesto en el pasado, está vinculado el proceso de formación de la ciudadanía (DE LA PEZA Cazares y CORONA B., 1998; ENGLE y OCHOA, 1988).

Además, podemos señalar que, esta reforma no planteó la distinción entre conocimientos verdaderamente esenciales y suficientes sólo en términos enunciativos, sino que esta distinción se vio instrumentada prácticamente en el conjunto de disposiciones administrativas que se tomaron en cuenta e implementaron para llevarla a cabo, lo que obviamente se manifiesta en todo lo relativo a la administración de la práctica docente del maestro, es decir, en la disposición administrativa del tiempo de trabajo del docente (tiempo de trabajo que repercute necesariamente en, y sobre, los contenidos) y en relación a los criterios de evaluación bajo los cuales los docentes debían y tenían que realizar la evaluación y posterior calificación de sus grupos; por ello, en la práctica cotidiana de la educación dichos contenidos, *español y matemáticas*, fueron instrumental y operativamente sobrevaluados y los otros contenidos de enseñanza, *historia, geografía, civismo, ciencias naturales, artísticas y educación física*, fueron subvaluados y, por ello mismo, relegados a un segundo término.

De tal suerte que, en los hechos y de manera práctica fueron las matemáticas y el lenguaje o la lecto-escritura las que se plantearon como los verdaderos *criterios de acreditación* de los alumnos y, en el mismo sentido también, de evaluación de los docentes.

Esta forma de abordar las cosas representó una estrategia para la modernización no de la educación sino del aparato educativo (LOYO, 1993) en la medida en que a partir de la instrumentación de dichos criterios se orientaba a la formación de competencias para el trabajo, las cuales se presentaron en su momento como habilidades que permiten seguir aprendiendo toda la vida, pero se descuidó aquellos contenidos que, como decíamos líneas arriba, tradicionalmente han estado vinculados a la formación de la ciudadanía.

La modernización del aparato educativo bajo esta lógica lo presentaba como más eficiente, eficaz y funcional dado que, en principio, reducía buena parte de la reprobación y, en consecuencia, del peso económico que la misma implicaba

para el sistema al cambiar los criterios bajo los cuales, hasta entonces, había operado el Sistema Educativo Nacional.

Si bien la reprobación era notoria en todo el Sistema Educativo Nacional, lo era mucho más en el caso de primer para segundo año, situación que lo presentaba como un sistema ineficiente. Así, la instrumentación de esta política redujo significativamente el nivel de reprobación, fundamentalmente de primero para segundo, que era el más alto, al plantear que el proceso de maduración de los niños y, en consecuencia, su proceso de aprendizaje no deberían ser motivos para impedir su tránsito de primero para segundo.

Ahora bien y como supuesto operativo, es factible considerar que si se está considerando de manera diferente en importancia y significatividad los aprendizajes vinculados tradicionalmente a la formación, desarrollo y construcción de la ciudadanía en la educación, esta situación, obviamente, tendrá implicaciones prácticas y operativas en las generaciones formadas bajo las nuevas pautas de operación.

Es, precisamente con respecto a esta visión de la ciudadanía que se empieza a instrumentar a partir de 1992 y que se aplica en la educación a partir de 1993, que quisiéramos enfrentar los datos recabados en el trabajo de campo de esta investigación.

La razón es la siguiente: los alumnos que se encontraban cursando el nivel educativo de preparatoria cuando fue realizado el trabajo de campo y aplicada la encuesta respectiva, fueron alumnos de las primeras generaciones que recibieron el impacto formativo de la reforma instrumentada por el ANMEB y la modernización de la educación y el sistema educativo nacional mexicano¹¹, son

¹¹ Tal y como puede observarse en el siguiente cuadro:

Ciclo escolar	Desarrollo 1	Desarrollo 2	Desarrollo 3
93-94	2 primaria	3 primaria	4 primaria
94-95	3 primaria	4 primaria	5 primaria
95-96	4 primaria	5 primaria	6 primaria

alumnos a los que, se supone, les alcanzó la nueva intención formativa del Estado en relación con la ciudadanía.

Esta nueva intención formativa y la conceptualización que la orienta debe ser entendida y contextualizada por el proceso de apertura y liberación de la política económica o, mejor dicho, neoliberalización que se llevaba a cabo en el país en ese entonces y que, en consecuencia, manifiesta la existencia de un contexto dinámico en el que se desarrollaban una serie de transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales de gran trascendencia, mismas que pueden ser descritas, brevemente, bajo la imagen del desarrollo del proceso de integración mexicana a la economía mundial o a los procesos de globalización a partir, y a través, del horizonte abierto por la preparación y posterior firma del Tratado Trilateral de Libre Comercio (TLC).

Conviene recordar esta situación para ubicarnos no nada más en el contexto nacional, como ya lo hicimos anteriormente, sino en un contexto más amplio: el contexto latinoamericano y la intencionalidad internacional que en él se manifiesta (y manifestó), tal y como lo vimos en el aparatado anterior.

Veamos, ahora, cómo se presentó la enseñanza de la ciudadanía en la educación básica en México a partir de los Planes y Programas de estudio de la reforma establecida por el ANMEB en 1992, que son los planes en los que se formaron los alumnos que actualmente cursan la preparatoria y en los que se están formando los alumnos que cursan la educación básica en estos momentos.

10. Educación Básica: Planes Y Programas En La Educación Ciudadana

96-97	5 primaria	6 primaria	1 secundaria
97-98	6 primaria	1 secundaria	2 secundaria
98-99	1 secundaria	2 secundaria	3 secundaria
99-00	2 secundaria	3 secundaria	1 preparatoria
00-01	3 secundaria	1 preparatoria	2 preparatoria
01-02	1 preparatoria	2 preparatoria	3 preparatoria

Con el ANMEB se *descentraliza y federaliza la educación básica*, lo que significó que el control administrativo de la educación pasó a los gobiernos estatales. Sin embargo, todo lo relacionado con los planes y programas de estudio de dicho nivel siguió siendo atribución del gobierno federal o de la federación. De manera que, planes y programas, siguieron teniendo (y siguen teniendo aún) un carácter nacional. De tal forma que, los contenidos son, así, contenidos generales para todos los educandos del país, mismos que se deben abordar, más o menos, dentro del tiempo marcado por el calendario escolar, también nacional.

Antes de continuar hay que decir una vez más, que tradicionalmente se ha considerado como válido el supuesto de que los estudios sociales o, mejor dicho, la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales implica la formación de visiones más integradas y panorámicas por parte de los alumnos y, en consecuencia y también, la formación de mejores ciudadanos (ENGLE y OCHOA, 1988), esta visión, que es la más comúnmente aceptada, sin embargo, deja fuera y no hace visible los procesos e interacciones a través de los cuales se realizan dicha enseñanza y aprendizaje.

En la reforma anterior, la reforma educativa instrumentada en el periodo presidencial de Luis Echeverría Álvarez, que implicó la desaparición de las materias de *civismo, historia, geografía y biología* y su integración en áreas del conocimiento: *ciencias sociales y ciencias naturales* lo que se pretendía era, también, formar mejores ciudadanos.

La reforma que planteaba el ANMEB critica los mecanismos y la estrategia a través de los cuales la reforma anterior pretendía lograr la formación de mejores ciudadanos, ya que, supone, ella no dio los resultados esperados, por lo que se plantea, como estrategia para lograrlo, volver al camino abandonado hace veinte años, es decir: el retorno a las materias de *historia, geografía y civismo*.

La justificación con la que aparece la materia de *historia* dentro de los *Planes y programas* plantea que:

“según la opinión predominante de maestros y educadores, y como lo señalan diversas evaluaciones, la cultura histórica de los estudiantes y egresados de la educación básica en las generaciones recientes es deficiente y escasa, hecho al que sin duda ha contribuido la misma organización de los estudios” (Educación Básica. Primaria. Plan y programas de estudio 1993, SEP, México, p. 89).

Por ello aparece como necesario volver a incorporar como materia y disciplina de estudio la *historia*. Lo mismo puede ser dicho de la *geografía* y del *civismo*. Disciplinas, estas tres, que tradicionalmente se han considerado, como ya dijimos, fundamentales en el proceso de construcción de la ciudadanía y de la identidad nacional, del conocimiento de los derechos y obligaciones de los ciudadanos, etc.

De la *historia* se dice:

“Al restablecer la enseñanza específica de la historia, se parte del convencimiento de que esta disciplina tiene un especial valor formativo, no sólo como elemento cultural que favorece la organización de otros conocimientos, sino también como factor que contribuye a la adquisición de valores éticos personales y de convivencia social y a la afirmación conciente y madura de la identidad nacional” (Educación Básica. Primaria. Plan y programas de estudio 1993, SEP, México, p. 89).

Más adelante:

“4º. Fortalecer la función del estudio de la historia en la formación cívica. En esta línea un primer propósito es otorgar relevancia al conocimiento y a la reflexión sobre la personalidad y el ideario de las figuras centrales en la formación de nuestra nacionalidad. Se trata de estimular la valoración de aquellas figuras cuyo patriotismo y tenacidad contribuyeron decisivamente al desarrollo del México independiente. Este conocimiento es imprescindible en la maduración del sentido de la identidad nacional. Un segundo propósito de formación cívica del estudio de la historia se logra al promover el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural de la humanidad y la confianza en la capacidad de los seres humanos para transformar y mejorar sus formas de vida” (Educación Básica. Primaria. Plan y programas de estudio 1993, SEP, México, p. 90-91).

De la *geografía* se dice:

“La enseñanza sistemática de la geografía se reintegra en la educación primaria... se pretende superar la forma fragmentada y discontinua que la enseñanza de esta disciplina adquirió en las pasadas dos décadas... Conforme a la orientación general del plan de estudios, los programas de Geografía de los seis grados de educación primaria parten del supuesto de que la formación en esta área debe integrar la adquisición de conocimientos, el desarrollo de destrezas específicas y la incorporación de actitudes y valores relativos al medio geográfico” (Educación Básica. Primaria. Plan y programas de estudio 1993, SEP, México, p. 109).

Del *civismo* se dice:

“La educación cívica es el proceso a través del cual se promueve el conocimiento y comprensión del conjunto de normas que regulan la vida social y la formación de valores y actitudes que permiten al individuo integrarse a la sociedad y participar en su mejoramiento.

México vive un proceso de transformación en el que se fortalecen la vigencia de los derechos humanos, la democracia, el Estado de Derecho y la pluralidad política; asimismo, se diversifican las organizaciones y los mecanismos de participación de los ciudadanos.

La continuidad y el fortalecimiento de ese proceso requiere, como tarea de la educación básica, desarrollar en el alumno las actitudes y los valores que lo doten de bases firmes para ser un ciudadano conocedor de sus derechos y los de los demás, responsable en el cumplimiento de sus obligaciones, libre, cooperativo y tolerante; es decir, un ciudadano capacitado para participar en la democracia.

Frente a los retos que plantean los cambios del mundo contemporáneo, es necesario fortalecer la identificación de niños y jóvenes con los valores, principios y tradiciones que caracterizan a nuestro país. Al mismo tiempo, se trata de formar ciudadanos mexicanos respetuosos de la diversidad cultural de la humanidad, capaces de analizar y comprender las diversas manifestaciones del pensamiento y de la acción humana.

Lograr estos objetivos es tarea de toda la educación básica, de la familia y de la sociedad, y no de una asignatura específica. Sin embargo, es necesario que el carácter global de la educación cívica tenga un referente organizado y orientaciones claras, para evitar el riesgo de que la formación se diluya y se realice en forma ocasional. El restablecimiento de Educación Cívica como asignatura del plan de estudios, pretende recuperar su carácter de proceso intencionado y con propósitos definidos.

En el programa de esta asignatura se organizan los contenidos educativos (conocimientos, valores, habilidades y actitudes) para que el maestro y los padres de familia los tengan presentes y les dediquen atención especial en todos los ámbitos (aula, escuela y familia).

La orientación y los propósitos de la asignatura de Educación Cívica se desprenden directamente de los principios que se establecen en el artículo Tercero Constitucional” (Educación Básica. Primaria. Plan y programas de estudio 1993, SEP, México, p. 123).

Como se ve, dentro de esta manera de entender la formación ciudadana, según los planes y programas de la Secretaría de Educación Pública, no es

responsabilidad únicamente de una materia o de un curso sino de toda la educación básica y de todo el sistema educativo en su conjunto y no solamente de éste sino que también es responsabilidad de la familia y de la sociedad.

Por lo que respecta al terreno de la educación en este proceso y en su sentido más amplio, involucra al conjunto de materias que la integran y, de manera particular y específica, a las materias de estudio que integran el campo de lo social; así, la *historia*, por el conocimiento de la historia y por sus implicaciones en la formación de la identidad nacional y cultural y el sentido de pertinencia y de reconocimiento de los héroes del pasado; la *geografía*, por el reconocimiento del entorno natural y la forma en que se actúa con relación a él y; fundamentalmente, el *civismo*, por el conocimiento de nuestros derechos y obligaciones, los valores éticos y sociales, la tolerancia a la diferencia, etcétera, etcétera.

En el caso del nivel de secundaria, que a partir de un decreto presidencial de 1993 es parte de la educación básica y, en consecuencia, adquiere la obligatoriedad, se presentan más o menos los mismos argumentos respecto de las materias de *Historia* (Universal, 1º y 2º, y de México, 3º), *Geografía* (1º y 2º), *Civismo* (1º y 2º) y *Orientación educativa* (3º).

En el caso de la materia de *Civismo* en el programa de secundaria se justifica su inclusión de la siguiente manera:

"El propósito general de los cursos de Civismo es ofrecer a los alumnos de secundaria las bases de información y orientación sobre sus derechos y sus responsabilidades, relacionados con su condición actual de adolescentes y también con su futura actuación ciudadana. Los contenidos que han sido seleccionados y las actividades adecuadas para desarrollarlos persiguen que los estudiantes hagan propios algunos valores sociales bien definidos: la legalidad y el respeto a los derechos humanos fundamentales, la libertad y la responsabilidad personales, la tolerancia y la igualdad de las personas ante la ley, la democracia como forma de vida.

La adquisición y la práctica de estos valores requiere profundizar el conocimiento de los rasgos más importantes de nuestra organización como nación y de los principios que la distinguen: el carácter federal de la República, la división de poderes, la relevancia del fortalecimiento de los

municipios, las formaciones democráticas y representativas para la elección de los órganos de autoridad, la identidad y la soberanía nacionales.

La selección de estos contenidos se desprende de la convicción de que nuestro país evoluciona hacia formas más plurales de vida política, hacia el fortalecimiento del Estado de Derecho y la diversificación de los mecanismos colectivos de organización y participación de los ciudadanos. Otro rasgo de nuestro futuro es la intensificación de relaciones más abiertas y activas de nuestro país con la comunidad internacional, este proceso le da mayor vigencia a la necesidad de fortalecer en la nueva generación la conciencia de la identidad nacional y de la soberanía, como base de nuestros vínculos con otros países y culturas

Estas tendencias hacen necesario el enriquecimiento de los contenidos tradicionales de Civismo, actualizándolos y relacionándolos de manera más directa con las exigencias de una sociedad que cambiará intensamente en las próximas décadas.

Por eso su carácter eminentemente ligado a la formación de valores, la educación cívica no puede circunscribirse a algunos cursos formales ni a la enseñanza de contenidos aislados. La sistematización de la información y su organización en programas es indispensable, pero sólo será eficaz si los valores que son objeto de la enseñanza, se corresponden con las formas de relación y con las prácticas que caracterizan la actividad de la escuela y del grupo escolar. De otra manera los contenidos cívicos mantienen un carácter solamente declarativo y ejercen escasos efectos sobre la formación de los estudiantes” (Educación Básica Secundaria. Plan y programas de estudio, SEP, México, 1993, p. 121-122.).

La forma en que la educación cívica se instrumenta para lograr estos objetivos, tanto en primaria como en secundaria, es a partir de cuatro aspectos:

1. Formación de valores, valores tales como el respeto y aprecio por la dignidad humana, la libertad, la justicia, la igualdad, la solidaridad, la tolerancia, la honestidad y el apego a la verdad.
2. Conocimiento y comprensión de los derechos, lo que implica el reconocimiento de la dualidad derecho-deber, los derechos individuales que protegen la vida, la libertad, la igualdad ante la ley y la integridad física de las personas y que abarcan las libertades esenciales: de expresión, de pensamiento, de creencias, de manifestación, de reunión, de trabajo, los derechos humanos y los derechos de los niños, etcétera.

3. Conocimiento de las instituciones y de los rasgos principales que caracterizan la organización política de México, desde el municipio hasta la Federación, lo que implica necesariamente el conocimiento de sus características generales y específicas así como el de sus funciones.
4. Fortalecimiento de la identidad nacional, la cual se espera lograr a través de la reflexión sobre la historia y la cultura, desde las costumbres, las tradiciones y la lengua hasta la noción más abstracta de Estado-nación.

Los programas, o mejor dicho los contenidos de los programas, están en relación con los aspectos señalados en el plan de estudio, por ejemplo en la materia de civismo, de la siguiente manera:

Primer grado, compuesto de ocho bloques: Los niños; La familia y la casa; La escuela; La localidad; Las plantas y los animales; El campo y la ciudad; Medimos el tiempo y México, nuestro país.

Segundo grado: El regreso a la escuela; La familia; La localidad; La localidad y el municipio o delegación; México, nuestro país.

Tercer grado: La entidad en México; El trabajo y la organización para la satisfacción de las necesidades individuales y colectivas; La localidad y el municipio; El gobierno de la entidad; La población de la entidad: diversidad e interdependencia; La igualdad de derechos de los mexicanos; México, nuestro país.

Cuarto grado: México, República federal; La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; Los derechos de los mexicanos; La riqueza del país; El medio rural y el medio urbano; Los medios de comunicación en el país; México, un país pluriétnico y pluricultural.

Quinto grado: La convivencia social y la importancia de las leyes; Las garantías individuales; Los derechos sociales; Los derechos de la niñez; Los derechos de los ciudadanos en la historia; México y el mundo. Principios de las relaciones internacionales.

Sexto grado: La República Mexicana; La soberanía; La democracia como forma de gobierno; La justicia se procura y administra; La Constitución de 1917; México, un país con diversidad; México y las relaciones internacionales.

Primero de Secundaria: Las leyes, fundamento de derechos y deberes; Los derechos de niños y jóvenes; El derecho a la educación; Derechos y deberes para una vida sana; El derecho a la seguridad personal; El derecho al tiempo libre; El derecho al trabajo; Las libertades; La igualdad de derechos y obligaciones y la lucha contra la discriminación.

Segundo de Secundaria: Una nación se organiza; México, una república; La división de poderes; El municipio; Democracia y representatividad; El voto, las elecciones y los partidos; La Nación; Soberanía nacional: un principio básico.

Tercero de Secundaria (Orientación educativa): El adolescente y la salud; El adolescente y la sexualidad y El adolescente, la formación y el trabajo¹²

Lo anterior nos sirve para enfocar nuestro trabajo de campo dado que de todo lo expuesto se podría esperar que, en relación a un conjunto de conocimientos considerados como básicos desde la autoridad educativa y que, se supone, son compartidos por todos los estudiantes que transitan por el nivel de educación básica, al menos una cierta imagen de los mismos fuese recordada, aceptada y conocida por los alumnos que ya han transitado por la educación básica, o sea, por aquellos que actualmente ya han recorrido los nueve años de educación

¹² VELAZQUEZ Aalkaimm, Roberto y VELAZQUEZ Aalkaimm Urad, Maria Elena: 1997.

obligatoria en el país, es decir, los seis años de la educación primaria y los tres de la secundaria.

Es en ese sentido que se piensa, al menos como supuesto de pensamiento, que los egresados de la educación básica, de primaria y secundaria, deben de contar, más o menos pero todos ellos en conjunto, con el mismo acervo respecto de lo que es o podemos aceptar, en términos muy amplios, como la concepción de ciudadanía.

De tal suerte que, si bien sus prácticas y su vida cotidiana en su medio social y con su familia pueden ser todo lo heterogéneas que se quiera, como alumnos que han transitado por una educación de corte nacional y básica, hemos de reconocer que, al menos en términos generales, *han estado sometidos a una intención homogeneizadora* deudora de la intención explícita e implícita de la educación, por un lado, y su objetivación en y a través de los planes y programas de estudio, mismos que, suponemos nuevamente, les deben de haber ido formando durante el tiempo de estudio y el tránsito por el sistema educativo, y al menos en forma parcial, su conceptualización y práctica sobre y de la ciudadanía.

Pensamos así que, por el hecho de haber estado sujeto a una intencionalidad formativa específicamente orientada, los jóvenes egresados de la educación básica tienen un conocimiento similar respecto de los derechos que los asisten, como niños, como jóvenes, como estudiantes y como ciudadanos, y, también, de las obligaciones que les demandan dichos derechos; a la par que tienen, se supone, una imagen más o menos clara y compartida de las instituciones políticas y sociales que se han desarrollado en el país, lo mismo que una serie de valores éticos y sociales que tienen que ver con el cuidado de la persona, la salud, la tolerancia, el respeto por la dignidad humana, la solidaridad, etcétera, etcétera, que, también se supone, los hagan ser cada vez más, según el discurso bajo el cual fueron formados, mejores ciudadanos y ciudadanas, capaces de luchar por sus derechos y los de los demás.

11. Las Interrogantes

A lo largo de la historia de la educación pública en México podemos percibir, como hemos tratado de mostrar, que cada una de las reformas que la han orientado es la manifestación de un *proyecto* educativo que tiene que ver con la *formación de la ciudadanía* y la *formación para el trabajo*.

Se supone que, ambas finalidades tienen que estar acordes con los requerimientos que, en cada momento histórico, la sociedad, entendida ésta en sus términos más generales, requiere y demanda. En este sentido, cada una de las reformas instrumentadas a lo largo de los últimos doscientos años ha sido el intento de poner en práctica e instrumentar un proyecto educativo (YUREN Camarena, 1994), el cual, por definición, aparece siempre en construcción, tal y como se presentó al inicio de este capítulo.

Sin embargo, nada garantiza que lo que se intenta hacer, lo que se proyecta hacer, sea, precisa y necesariamente, lo que se logre hacer. Lo cual nos plantea una serie de problemas que debemos, al menos, esbozar.

Problemas que tienen que ver con la dualidad de explicación de (y sobre) la educación propuesta en los puntos 4 y 5 del presente capítulo, es decir, tienen que ver con la idea básica bajo la cual se ha concebido a la educación como un proceso en tensión entre la concepción de la educación como elemento de *liberación* o como elemento de *control*, por un lado, y la relación existente, como práctica cotidiana que se realiza en el diario acontecer, en el día a día, entre lo explícito en el *discurso* que la justifica y lo implícito y lo oculto de la *práctica* que la realiza y manifiesta, por otro.

Cualquiera que sea el caso al respecto, lo cierto es que a lo largo del desarrollo histórico de la educación pública se observa que ésta ha propuesto como uno de

sus elementos fundamentales y guía de desarrollo el ideal de, y la posibilidad de, construir un sujeto específico: el ciudadano(a).

El ciudadano(a) aparece, así, como ideal, como un sujeto problemático, en ciertos sentidos incluso inexistente en la realidad viva y cotidiana, un sujeto que, ya sea considerado como resultado pedagógico o no (Torres, 2001), lo cierto es que dicho sujeto hasta ahora ha vivido más en la idealidad del pensamiento y, por ello mismo, en el discurso que guía a la educación y, en consecuencia, en lo explícito que la presenta antes bien, que en las *prácticas* que la propia educación fomenta y permite y, en consecuencia, en lo implícito y, obviamente también, en sus resultados.

Es por lo anterior que este sujeto ideal aparece, siempre y presumiblemente, como un *sujeto ideal*, pero realmente inexistente, aparece más como un sujeto imaginario, es decir, como un *ciudadano(a) imaginario(a)* (ESCALANTE Gonzalbo, 1999).

En este sentido, hemos de reconocer que muchas de las ideas que durante años han servido de base para interpretar y comprender el mundo, y que obviamente nos brindaban seguridad y tranquilidad, en el transcurso de los últimos años del siglo XX han empezado a desmoronarse y hacer crisis.

Así, por ejemplo, si bien crecimos junto con la concepción de formar parte de un país integrado, que participaba de un proyecto nacional, que se reconocía e identificaba en un conjunto de símbolos patrios e identitarios, que contaba con una historia rica y común, una *historia nacional*, con héroes nacionales y con periodos o etapas de importancia nacional, etc., etc., lo que a la vuelta de los últimos años del siglo pasado descubrimos fue un México distinto, un México no homogéneo sino plural, un México en el que no todos participaban(mos), o al menos no lo hacían(mos) o no podían(mos) hacerlo de la misma manera, de un proyecto nacional, por lo que tampoco se(nos) reconocían(mos) en los mismos símbolos patrios e identitarios y donde las historias, que no la historia en singular

y con mayúscula, se contaban de diversas y diferentes maneras, y no con un solo sentido, sino con varios y muy distintos sentidos, donde, por lo mismo, no existe una historia para todos o, al menos, donde la historia no tiene el mismo sentido, significatividad e importancia para todos.

Nos encontramos, entre otras muchas cosas, con un México constituido por muchos Méxicos. Al interior de los cuales se ha y hemos vivido la ficción del *ciudadano imaginario*, porque la imagen que nos han brindado los proyectos educativos y los discursos que guían a la educación no se encuentran en la realidad social y no es posible contemplarlos en ella.

De tal suerte que, la ciudadanía que ha formado la educación, en cualquiera de sus niveles de formación, es orientada en términos discursivos por una ciudadanía ideal, una ciudadanía construida idealmente desde un discurso (obviamente, de un discurso de poder) que, aparentemente y hasta ahora, ninguno de los modelos educativos instrumentados ha podido generar como resultado.

Es, en ese sentido, que abiertamente nos preguntamos:

¿realmente la educación forma ese tipo de ciudadanía, de ciudadano y / o ciudadana que plantea que forma?

o, por el contrario

¿seguimos siendo preso/as de la ficción de una ciudadanía imaginaria, o del o la ciudadano/a imaginario/a que nos plantean los discursos de poder?

o, mejor todavía,

¿si reconocemos que la ciudadanía ha sido un ideal de formación y, en ese sentido y como consecuencia, ha aparecido como una ciudadanía imaginaria

que se trata de construir, en primera instancia y fundamentalmente, como horizonte y posibilidad formativa del sujeto pedagógico, por qué queremos verla a ella en la realidad como tal?,

y, mejor, plantearnos

¿por qué en lugar de buscar la ciudadanía como realidad materializada del ideal de la intencionalidad de la educación y, en consecuencia, como manifiesta y existente en los egresados de la educación, no nos damos a la tarea de preguntar y presentar, ya no lo que idealmente y en razón del discurso pretende formar la educación respecto de la ciudadanía, sino lo que realmente construye y forma en relación con la ciudadanía?,

es decir,

¿por qué no partir en principio de la sola aceptación del supuesto de que la educación forma, al menos parcialmente, la ciudadanía?,

situación que no cuestionamos ni discutimos siquiera; lo que en todo caso no se puede aceptar sin crítica, y por eso se cuestiona y se discute, es el hecho de que la educación forme la ciudadanía que dice que va a formar, por lo que la pregunta tiene que ser, en ese sentido, la siguiente:

¿qué tipo de ciudadana y ciudadano forma la educación en nuestro país?

Antes de intentar dar respuesta a esta pregunta, que es lo que haré en la segunda parte de esta investigación mediante el trabajo de campo, conviene que nos detengamos un poco, aunque sea para señalar brevemente, en la forma en que la educación ha intentado cubrir con la función y tarea asignada por el Estado y la sociedad de formar la ciudadanía.

12. La Formación De La Ciudadanía Y La Educación

Que la formación de la ciudadanía ha sido una tarea que se ha considerado propia de la educación es, después de lo visto anteriormente, algo evidente. Conviene que nos preguntemos ahora, ¿cómo realiza esta labor?

Como veíamos en los apartados 9 y 10 del presente capítulo, en el ANMEB se justifica la inclusión del *civismo* como materia dentro del plan de Estudios porque, de manera fundamental, se considera a la formación cívica como un proceso intencionado.

Proceso que, obviamente, no recae únicamente en dicha materia, ni tampoco es responsabilidad única de la educación, en general, y de la escuela, en particular, sino que se considera que en este proceso intervienen, también, la familia, tanto la nuclear como la extensa, como la sociedad en su conjunto.

Como proceso intencionado implica:

- propósitos definidos explícitamente, los cuales sirven como marco para el desarrollo de los procesos de legislación, administración y regulación que
 - explicitan, guían y manifiestan la intención con que se pretende formar a la futura ciudadanía, por un lado, y
 - los procesos, medios, canales, instrumentos y mecanismos a través de los cuales se instrumenta dicho proceso, por otro;
- también, el establecimiento de los contenidos educativos, los cuales deben ser definidos específicamente para que se traduzcan, respecto a la formación de la ciudadanía, en
 - conocimientos,

- valores,
- habilidades y
- actitudes

Es a través y por intermediación de estos, de los conocimientos, los valores, las habilidades y actitudes, que la educación pretende responder a la función y a la tarea que la sociedad y el Estado le han asignado de formar la ciudadanía.

Por ello y en términos generales, se ha planteado que a partir del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque no solamente por intermediación de éste, es que se realiza ésta tarea.

La anterior ha sido una idea dominante sobre, de y desde la educación respecto de la formación de la ciudadanía. Esta forma de pensar ha orientado la inclusión de ciertos contenidos temáticos planteados como necesarios en la formación de la ciudadanía.

Sin embargo, esta forma de pensar ha pasado por alto un hecho sencillo, que el conocimiento o el saber de un contenido temático no implica, necesariamente, su puesta en práctica o su realización.

Así y por ejemplo, la enseñanza de la democracia como forma de gobierno y como sistema de vida, lo mismo que la tolerancia como valor no implican que, por el hecho de conocerse o saberse, en tanto que contenido temático escolar, que las mismas se instrumenten o apliquen y / o se impulsen o deseen y, en consecuencia, que éstas se vean reflejadas en la realidad de alguna manera.

Incluso, la enseñanza de dichos contenidos temáticos puede llegar a operar en forma contraria a la intención que orienta su enseñanza, en la justa medida en

que éstos pueden ser enseñados como discursos y saberes doctrinales y, por ello mismo, impedir que se realicen en la vida cotidiana y en la realidad de las personas y, sin embargo, servir como elemento justificativo, en tanto que se tiene la intención de que se enseñe y se conozca, y como soporte de prácticas contrarias o contradictorias a lo que se enseña, ya sea como, por ejemplo y en relación a los temas que estamos señalando, la democracia, como sistema y forma de vida social, o la tolerancia, como valor.

En este sentido, hay que considerar que en el proceso de enseñanza-aprendizaje concurren múltiples procesos y que, en ningún sentido, es un proceso unidireccional del profesor hacia los alumnos. Sin embargo, tratando de considerar la intencionalidad que reviste el proceso de formación de la ciudadanía y circunscribiendo éste a la forma intencional en que los contenidos que se han considerado pertinentes para la enseñanza del mismo y el hecho evidente de que los mismos se espera sean transmitidos del maestro o docente al alumno, ya sea como conocimiento o como valores, hemos de reconocer que este proceso, el de la transmisión de conocimientos o valores, en ningún sentido es un proceso neutro, y a que la elección de las estrategias, las acciones, las formas y los procedimientos, los materiales, su secuencia y presentación, etc., etcétera, influyen en la posibilidad de construcción del conocimiento y los valores mismos y, lógicamente, de sus implicaciones en la realidad.

Es por ello que, para los que se han preocupado del papel instrumental de la educación dentro del proceso de formación de los individuos, y en este caso de la formación de la ciudadanía, les ha interesado fundamentalmente abordar la problemática de la educación vinculada a las siguientes preguntas: *¿qué se enseña?* y *¿cómo se enseña?*.

Para aquellos que consideran a la educación instrumentalmente estas preguntas aparecen como preguntas capitales, pues su intención es, lógicamente, instrumental en el desarrollo de la formación de los individuos y de la ciudadanía, por ello es comprensible que desde ésta lógica éstas hayan sido, de hecho, las

preguntas que han orientado el desarrollo de la forma en que ha sido concebida la compleja relación entre educación y ciudadanía, y, en este sentido, plantean de manera fundamental una estrecha relación con el ideal de formación que se persigue con lo que se enseña y con la forma en que se enseña.

Esta visión de la educación como instrumental es, sin embargo, una visión reduccionista de la educación y del complejo proceso de *transmisión del conocimiento y los valores* que en ella se da, dado que no considera más que la selección de los contenidos temáticos bajo la intención discursiva que la orienta y el manejo de los mismos (*¿cómo se enseña?*) en la educación.

Decimos que es una visión reduccionista en la medida en que trata de circunscribir lo que se enseña, y en consecuencia lo que se aprende, a los contenidos temáticos propuestos dentro de los Planes y Programas que se utilizan en la educación.

La educación, en general, y la escuela, en particular, es mucho más que los contenidos temáticos que oferta; es mucho más, también, que los procesos intencionales a través de los cuales se *transmiten* los contenidos a los estudiantes (APPLE, 1987; MCLAREN, 1998). La educación y la escuela son esferas públicas (GIROUX, 1993) en las que, se puede decir, se da la confluencia de la sociedad, en conjunto y con todas sus diferencias, y la intencionalidad del Estado.

Consideramos que cuestionarnos esto implica reconocer que son las *prácticas sociales* en toda su riqueza y variedad de manifestaciones, bajo la unidad de ser *prácticas sociales socialmente construidas y desarrolladas*, y que las mismas son diferenciadas en función de la intencionalidad que las anima y orienta, lo que hace que estas *prácticas sociales* que confluyen en la educación, y en la escuela, sobrepasen los estrechos límites impuestos por los Planes y Programas y lo que podemos denominar en términos amplios como Currículo.

Así, son estas *prácticas sociales*, en fin, las que permiten que se desarrolle el currículum en todas sus formas, es decir, como *currículum explícito*, como *currículum oculto*, como *currículum implícito*, como *currículum en acción*, etc.

Es, en este sentido, que reconocemos que hay otras preguntas que tendríamos que hacernos de manera puntual y en forma acuciosa, preguntas que, desde nuestra lógica, consideramos más importantes incluso que las dos anteriores que permiten (de)limitar la visión de la educación, de manera reduccionista, a una conceptualización de la misma de corte instrumental (*¿qué se enseña?* y *¿cómo se enseña?*).

Por ello, y desde este otro punto de vista, tendríamos que preguntarnos, con el mayor apremio y la mayor beligerancia posible, pero sin prisas, sino en forma pausada y a profundidad, sobre los fines de la educación en relación con la formación de la ciudadanía, tendríamos, pues, que preguntarnos sobre: *¿por qué se enseña?* y, todavía más fundamental si se puede, *¿para qué se enseña?*

En cierto sentido estas preguntas nos remiten al *imaginario social* de la intención de la educación, el cual ha sido abordado, como decíamos anteriormente, a partir de dos grandes tendencias dentro de los discursos de y sobre la educación, a saber: la *liberación* y el *control*.

13. Conclusiones

Podemos concluir que, primeramente, la educación ha sido vista como un *proyecto por realizar*, que como tal, como proyecto, está siempre en cuestión porque en dicho proyecto se manifiesta el debate de la sociedad y el Estado respecto de lo que quiere ser y la forma en que va a lograrlo a través de la educación, manifestándose esta intención, fundamentalmente, en la formación de los individuos que quiere formar, ya sea como ciudadanos o como trabajadores.

Vista así, la educación es un espacio de lucha y confrontación, un espacio social público, una esfera pública en la que, obviamente, se manifiestan posiciones diferentes, encontradas y contradictorias sobre ella y lo que en ella se hace. Estas posturas que discuten a la educación pueden ser aglutinadas bajo dos grandes tendencias discursivas que tienen que ver con la manera en que se concibe a la educación, una de estas tendencias considera a la educación fundamentalmente bajo su aspecto instrumental y ha posibilitado el surgimiento de lo que hemos designado como las visiones reduccionistas de la educación, y otras que tienen una mirada más amplia de la misma, que tratan de abordarla incluyendo en ella la totalidad de las prácticas que la manifiestan y no nada más de lo que se dice que se enseña y la forma en que se enseña.

Así, hemos de reconocer que la discusión de la formación de la ciudadanía y su compleja relación con la educación pasa por la discusión de la educación en su totalidad, no nada más de lo que, se supone, se enseña (en cuanto que contenidos temáticos enseñables) y de la manera en que se enseña (que implica como su correlato, y necesariamente también, la forma en que se aprende) y nos remite, también necesariamente, a preguntarnos *¿por qué se enseña?* y *¿para qué se enseña?*

De esta forma, al preguntarnos *¿qué tipo de ciudadana o ciudadano forma la educación en nuestro país?* Nos estamos preguntando sobre el papel que realmente juega la educación en la formación de la ciudadanía, si hay congruencia entre lo que explicita y enuncia y lo que hace y obtiene como resultado. Para abordar la respuesta a esta interrogante presentaremos a continuación el resultado del trabajo de campo.

SEGUNDA PARTE

CAPITULO CUARTO

LAS CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACION PREPARATORIA

1. Introducción

Como hemos señalado desde el principio, este trabajo se refiere a los jóvenes estudiantes de preparatoria en Ciudad Juárez. Sujetos que comparten varias características que los ubican como un grupo específico. Primeramente comparten la juventud, aunque no se puede decir que son jóvenes nada más, sino que, además de ser jóvenes, comparten el hecho de ser estudiantes; estudiantes que en el momento en que se realizó el trabajo de campo de esta investigación se encontraban en un nivel educativo específico, la preparatoria; por otra parte, su juventud y su condición de estudiante las viven en un mismo espacio social: Ciudad Juárez, están ubicados en dicho espacio social, con todas las diferencias que caracterizan al mismo.

Por lo anterior, el punto de partida para la realización de este trabajo no fue considerar alguno de estos elementos, ya fuese la juventud, o la educación en general, y dentro de ésta el nivel específico de preparatoria, o el contexto social que los engloba en particular y de manera específica, sino la conjunción, precisamente, de esas tres características, es decir: el hecho de que son jóvenes estudiantes de las preparatorias en Ciudad Juárez.

En lo que sigue, y teniendo en mente presentar nuestro objeto de estudio de la manera más clara posible, abordaremos en forma breve las características generales del nivel educativo de preparatoria considerando, en primera instancia, los orígenes de ésta, en la forma moderna y actual en la que la conocemos a la misma (apartado 2) y, posteriormente y realizando un brinco histórico de gran amplitud, la forma en que en los últimos treinta años se ha

constituido la educación preparatoria como subsistema y la forma que actualmente presenta (apartado 3) y, tratando de precisar la caracterización, haciendo alusión a las características que dicho subsistema presenta en Ciudad Juárez (apartado 4) y, en último término pero no menos importante, la estrategia operacional a partir de la cual se desarrolló esta investigación y en la que se manifiestan los criterios bajo los cuales se realizó la selección de las escuelas preparatorias que integraron la muestra y en las que se instrumentó la aplicación de la encuesta (apartado 5).

2. Los Orígenes De La Preparatoria En México

Lo primero con lo que se topa uno cuando aborda el estudio de la educación preparatoria en México es que ésta cuenta, actualmente y si se considera este período constituido a partir de la creación de la Institución favorecida por Gabino Barreda en su ideario educativo y denominada *Escuela Nacional Preparatoria*, con una historia de poco más de 135 años¹³.

¹³ Respecto de la caracterización que sigue hemos de plantear y precisar que ubicamos el origen de la educación preparatoria, como ya se mencionó, en la creación de la Escuela Nacional Preparatoria, dicha creación debe ubicarse en el ideario educativo de Gabino Barreda y en la coyuntura histórica de la restauración de la República en la que participó acompañando a Benito Juárez.

En contraste con esta visión, hay que señalar que en la versión oficial que se ha hecho de la educación se ha caracterizado la historia de la educación media como una historia que viene de un tiempo más remoto, desde el periodo histórico de la colonia; esta visión se plantea la historia de la educación media dentro de una estructura como la que presenta actualmente, en consecuencia con ello, se le da a la misma una continuidad y una presencia **atemporal**, por, con la que, y en la cual se borran las diferencias específicas y fundamentales que caracterizan a la educación en cada período histórico específico y se asumen, por lo mismo, posturas que tienden a **esencializar** la estructura actual de la misma.

Así, por ejemplo, desde este punto de vista se plantea:

“El desarrollo de la educación media superior en México y particularmente del bachillerato, ha estado relacionado con los acontecimientos políticos y sociales de cada época, los cuales han influido de manera decisiva en la evolución que éste ha seguido hasta su situación actual.

En el periodo colonial surgen los primeros antecedentes de un nivel intermedio entre la educación elemental y la educación superior. Estos pueden ubicarse desde la fundación del Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco en 1537, del Colegio de San Juan de Letrán y el de Santa María de Todos los Santos, en los que se desarrolló la idea de una educación media. Posteriormente se establece la Facultad de Artes, en la Real y Pontificia Universidad de México, como institución de estudios preparatorios para las licenciaturas existentes.

En esta historia se despliegan e integran infinidad de *acontecimientos, hechos, actividades o eventos* que, en conjunto, le dan cuerpo a la imagen que actualmente tenemos de ella.

Imagen que, hemos de plantear, se construye, al menos parcialmente, a partir de pequeños recortes y retazos de la vida cotidiana en que se ha desplegado la historia de la preparatoria. Es por ello, que esta imagen es múltiple y variada, móvil y dinámica, fragmentaria y continúa e, incluso, contradictoria.

Por lo anterior, la educación preparatoria puede aparecer en un momento dado como completamente integrada al proyecto educativo que la sociedad procura en esa situación o, en otros, como no siendo contemplada por dicho proyecto, así, ha aparecido como una institución privilegiada o, también, relegada, dependiendo del momento en que se tomen en cuenta su participación y la forma en que es contemplada por el *proyecto educativo* en turno.

Ahora bien, en este origen, que es el que nos interesa destacar en este apartado, hemos de reconocer que la preparatoria fue un *proyecto* estratégico de la mayor trascendencia dentro de la emergente política educativa instrumentada en el periodo de la República Restaurada (MENESES Morales, 1983; MORENO y Kalbtk, 1982; YUREN Camarena, 1994).

Con la llegada de los jesuitas se observa una gran influencia de éstos en el panorama educativo nacional, el establecimiento de Colegios como el de San Pedro y San Pablo fortaleció la educación que podría ser considerada como etapa previa a los estudios superiores.

En el México independiente se crea la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito Federal y Territorios de la Federación, con el propósito de establecer la responsabilidad del Estado en la administración del servicio educativo. Las acciones de reforma emprendidas entonces por José María Luis Mora y Valentín Gómez Farías regularon la educación preparatoria y el ingreso a la educación superior.

Para 1867, la educación se reglamenta a través de la Ley Orgánica de Instrucción Pública y con ello se propicia la creación de la Escuela Nacional Preparatoria, impulsada por Gabino Barreda”.

Ver el **Currículo del Bachillerato General, Fundamentos**, de la Dirección General de Bachillerato, de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica de la Secretaría de Educación Pública, p. 3.

Dicha política estuvo signada y orientada por los lineamientos resultantes de la alianza estratégica existente entre los liberales y los positivistas, alianza simbolizada y materializada por las cercanías y la conjunción de esfuerzos y orientaciones de Benito Juárez y Gabino Barreda, cuyo eje referente esencial fue la educación.

El proyecto educativo de ese entonces manifestó de manera clara la importancia que se le atribuyó, dentro del mismo, al proyecto de la Escuela Nacional Preparatoria. La creación de ésta manifiesta así y en sí misma, en su origen y en su historia, parte de la historia social de la educación en el país.

Conviene recordar brevemente aquí cual fue la intención (formativa) que animó la creación de la Escuela Nacional Preparatoria bajo la influencia de Gabino Barreda.

En el ideario educativo de Gabino Barreda la Preparatoria significaba la oportunidad de formar, dentro de los cánones de la educación científica de la época, a los jóvenes de la élite, los que después, se esperaba como hasta hace relativamente poco tiempo, ocuparían los puestos de mando intermedios, tanto en el mercado de trabajo como en la sociedad.

Así, un objetivo central que guió la creación de la Escuela Nacional Preparatoria fue la intención de constituir el centro de formación más importante para y de un sector amplio de población, aunque la amplitud de dicho sector en las tres últimas décadas del siglo XIX no pudiese ser sino la conformada por unos cuantos individuos, los que, obviamente, podemos considerar como privilegiados dentro del sistema educativo.

Atender este sector de población representaba, para los creadores del proyecto educativo de la preparatoria, tener la oportunidad de intervenir en la orientación de la formación del mismo, es decir, de ese grupo privilegiado y, en consecuencia, formarlo bajo los mismos principios (supuestamente de

conocimiento científico) y compartiendo la(s) misma(s) visión(es) del mundo y, sobre todo, la(s) forma(s) bajo las cuales, pensaban los positivistas, que en él se debía actuar.

Este es, sin duda alguna, uno de los ideales más preciados dentro de la tradición del positivismo como corriente filosófica y política. Y se manifestó, como ideal por realizar, en el establecimiento de una educación de orientación científica para crear la necesaria unidad, encuentro y aceptación de los hombres, dado que se partía de la idea, aceptada por dicho grupo, de que lo que distanciaba y dividía a los individuos unos de otros eran sus *opiniones* personales, su forma particular de ver y entender el mundo, opiniones que podrían ser superadas en su particularidad con la enseñanza de la ciencia como conocimiento objetivo, válido y universal y, en consecuencia, incontestable e incuestionable y, con ello, dar pie a la unidad de pensamiento e impedir la división. Lo anterior es lo que se conoce como *sociocentrismo positivista* (FERRAROTTI, 1975).

El papel de la educación, en general, y el de la educación preparatoria, en particular, era instrumentar la posibilidad de realización de este ideal. En el caso de la educación preparatoria la intención que se tenía era formar a los jóvenes de la élite y, en consecuencia, hacerlos compartir experiencias, valores, identidades, visiones, pautas de acción y comportamiento, etc., etcétera.

La educación representaba, dentro de esta lógica, el desarrollo de la intención institucional de conformar el proyecto filosófico y político de la visión positivista en ese momento emparentado coyunturalmente con el liberal.

Hay que señalar que el positivismo, como corriente filosófica, nunca se presentó como un proyecto homogéneo o único y monolítico, tal y como pudo ser observado anteriormente en la presentación de los lemas que le dieron cuerpo dentro de la tradición positivista mexicana.

En todo caso, lo que interesa aquí plantear es la intención bajo la cual fue creada la Escuela Nacional Preparatoria, ésta intentaba formar a los hombres que la sociedad de aquél entonces requería (obviamente que estos requerimientos fueron planteados bajo la visión positivista), ahora bien y desde esa lógica, lo que se requería en aquel entonces puede ser planteado, en términos actuales y de manera comparativa, como la intención de formación de la ciudadanía.

Con el paso del tiempo y el cambio en la composición de las fuerzas sociales la preparatoria perdió su lugar central en el ideario educativo, sin embargo, se constituyó en el tránsito obligado para la realización de los estudios superiores o el estudio de una carrera.

3. La Preparatoria En La Actualidad

En lo que sigue trataremos de brindar una imagen del subsistema de educación media superior en la actualidad.

3.1. La Estructura Del Subsistema

La educación preparatoria en la actualidad¹⁴ comprende tres subsistemas de formación:

- el bachillerato general;
- el bachillerato tecnológico; y
- la educación profesional técnica.

¹⁴ En lo que sigue nos basamos fundamentalmente en el **Perfil de la Educación en México**, S. E. P., 2000.

Cada uno de estos subsistemas incluye distintas modalidades de oferta, por ejemplo,

- 1) el bachillerato general incluye la modalidad escolarizada, ya sea ésta de dos o tres años, además de la preparatoria abierta y la modalidad a distancia;
- 2) el bachillerato tecnológico es una modalidad que ofrece la preparación de técnico profesional, con distintas especialidades dependiendo de la región y el tipo de institución que esté ofertando el servicio, y el bachillerato general, por lo que se supone dicho nivel prepara tanto para el mercado de trabajo como para la continuación de los estudios, de ahí que se le conozca como bivalente;
- 3) la educación profesional técnica que está destinada a formar profesionales técnicos en varias especialidades, la orientación de las especialidades están en relación y dependencia con el contexto regional y con las oportunidades que brinda el mercado de trabajo local fundamentalmente, este subsistema a partir del ciclo escolar 1996-1997 y con la reestructuración del plan y los programas de estudios del Conalep (Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica) y la instrumentación del Proceies (Programa de Complementación de Estudios para el Ingreso a la Educación Superior) también posibilita que los estudiantes incorporados a esta institución continúen con sus estudios si así lo desean.

En el siguiente cuadro se muestran las instituciones oficiales que conforman el nivel medio de educación superior según el *Perfil de la educación en México*¹⁵:

¹⁵ Ver **Perfil de la Educación en México**, S. E. P., 2000, p. 66.

INSTITUCIONES QUE IMPARTEN LA EDUCACION MEDIA SUPERIOR POR MODALIDAD		
BACHILLERATO PROPEDEUTICO	EDUCACION PROFESIONAL TECNICA	BACHILLERATO TECNOLÓGICO (BIVALENTE)
Colegios de Bachilleres (CB) Escuela Preparatorias Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH) Bachilleratos incorporados	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) Instituto de Capacitación para el Trabajo del Estado (Icate) ^a Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado (CECyTE) ^a Centros de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS) ^b Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) ^b Escuela Superior de Enfermería y Obstetricia (ESEO) ^c	Centros de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS) ^b Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) ^b Centros de Enseñanza técnico Industrial (CETI) ^g Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT) ^d Colegios de Estudios Tecnológicos (CET) ^d Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado (CECyTE) ^a Centros de Estudios Tecnológicos del Mar (Cetmar) ^e Centros de Estudios Tecnológicos en Aguas Continentales (CETAC) ^e Centro de Bachillerato tecnológico Agropecuario (CBTA) ^f Centro de Bachillerato Tecnológico Forestal (CBTF) ^f

- a. Los Icate y los CECyTE son servicios operados por los estados.
- b. Los CETIS y los CBTIS son coordinados por la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI).
- c. La ESEO depende del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Esta es la única modalidad en que los egresados son técnicos profesionales.
- d. Los CECyT y los CET son coordinados por el IPN.
- e. Los Cetmar y los CETAC son coordinados por la Unidad de Educación en Ciencia y tecnología del Mar (UECTM).
- f. Los CBTA y los CBTF son coordinados por la Dirección General de Educación tecnológica Agropecuaria (DGETA).
- g. Los CETI ofrecen la formación de tecnólogo.

3.2. La Historia Reciente Del Subsistema, La Conformación Actual

Esta forma de organización y estructuración del bachillerato dentro del Sistema de Educación Nacional Mexicano es producto y resultado de los últimos treinta años de desarrollo de dicho nivel.

En este sentido es conveniente recordar que en 1971 la *Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)*, en su XIII Asamblea General Ordinaria, definió los objetivos de la enseñanza media superior y estableció que el bachillerato debería *ser formativo, con funciones propedéutica y terminal, y con duración de tres años*¹⁶.

En ese mismo año, en 1971, se fundó el *Colegio de Ciencias y Humanidades*, cuyo lema era *aprender a aprender*, como parte de la reforma de que era objeto la *Universidad Nacional Autónoma de México* y con la cual pretendía sobrepasar la formación a partir de enfoques meramente informativos.

En 1972, en la XIV Asamblea General Ordinaria de la ANUIES, estableció un sistema de créditos y definió el valor de los mismos entre un mínimo de 180 y un máximo de 300, y se adoptó una estructura académica definida por tres áreas: actividades escolares, con dos núcleos formativos: uno básico o propedéutico y otro selectivo, actividades para el trabajo y actividades para escolares.

En 1973 se emitió el decreto de creación del *Colegio de Bachilleres* con la intención de ofrecer una formación general a los egresados de secundaria y prepararlos para que cursen estudios superiores y capacitarlos para su futura incorporación en actividades productivas.

En 1981 se creó la *Dirección General de Educación Media Superior (DGEMS)* con la finalidad de contribuir al estudio e investigación de la educación media

¹⁶ Ver el **Currículo del Bachillerato General, Fundamentos**, de la Dirección General de Bachillerato, de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica de la Secretaría de Educación Pública p. 5-6.

superior y mejorar la orientación y la calidad académica de las instituciones de ese nivel de enseñanza, sobre todo de las dependientes de la *Secretaría de Educación Pública* y de las relacionadas con ella.

En 1982 se efectuó el Congreso Nacional de Bachillerato donde se precisaron las finalidades, objetivos y aspectos comunes al bachillerato y, dada la diversidad curricular existente, establecer un *tronco común* de materias que se complementaría con un área de materias optativas y otra de formación para el trabajo.

En dicho Congreso se estableció que

“El bachillerato forma parte de la educación media superior y, como tal, se ubica entre la educación secundaria y la educación superior. Es un nivel educativo con objetivos y personalidad propios que atiende a una población cuya edad fluctúa, generalmente, entre los quince y dieciocho años y ‘su finalidad esencial es generar en el educando el desarrollo de una primera síntesis personal y social que le permita su acceso a la educación superior, a la vez que le dé una comprensión de su sociedad y de su tiempo y lo prepare para su posible incorporación al trabajo productivo’

Como etapa de educación formal el bachillerato se caracteriza por:

- a) La universalidad de sus contenidos de enseñanza y de aprendizaje.
- b) Iniciar la síntesis e integración de los conocimientos disciplinares acumulados.
- c) Ser la última oportunidad en el sistema educativo para establecer contacto con los productos de la cultura en su más amplio sentido, dado que los estudios profesionales tenderán siempre a la especialización en ciertas áreas, formas o tipos de conocimiento, en menoscabo del resto del panorama científico cultural.

Por otra parte, es esencialmente formativo, integral y propedéutico.

Integral porque considera y atiende todas las dimensiones del educando (cognitivas, axiológicas, físicas y sociales), a fin de consolidar los distintos aspectos de su personalidad.

Propedéutico porque prepara al estudiante para ingresar a la educación superior al ofrecerle contenidos de estudio que le permiten adquirir conocimientos, habilidades y valores, en el campo científico, humanístico y tecnológico.

Formativo porque no se reduce a la transmisión, recepción y acumulación de información, sino que pretende hacer partícipe al alumno de su proceso educativo, propiciando la reflexión y comprensión de cómo y para qué se construye el conocimiento; esto le permite tener conciencia de las razones que lo fundamentan. Asimismo, le brinda los elementos metodológicos necesarios para entender de manera objetiva y crítica su realidad.

De acuerdo con estas características, en el bachillerato la educación se concibe como un proceso a través del cual el sujeto accede a la cultura, incorporando así el ‘saber universal’ acumulado históricamente, ello requiere la intencionalidad en el ‘aprender a aprender’ y se concreta en los pilares que constituyen las bases de la educación para la vida

... A partir de la finalidad y las características mencionadas y de acuerdo con las bases de la educación para la vida que asume, las funciones del bachillerato son:

Formativa. Proporciona al alumno una formación integral que comprende aspectos primordiales de la cultura de su tiempo: conocimientos científicos, técnicos y humanísticos, que le permitan asimilar y participar en los cambios constantes de la sociedad; manejar las herramientas de carácter instrumental adecuadas para enfrentar los problemas fundamentales de su entorno y fortalecer los valores de libertad, solidaridad, democracia y justicia; todo ello encaminado al logro de su desarrollo armónico individual y social.

Propedéutica. Prepara al estudiante para la continuación en los estudios superiores, a través de los conocimientos de las diferentes disciplinas; esto, además, le permitirá integrarse en forma eficiente a las circunstancias y características de su entorno, con base en el manejo de principios, leyes y conceptos básicos. Sin pretender una especialización anticipada, el bachillerato prepara a los alumnos que han orientado su interés vocacional hacia un campo específico de conocimientos.

Preparación para el trabajo. Ofrece al educando una formación que le permita iniciarse en diversos aspectos del ámbito laboral, fomentando una actitud positiva hacia el trabajo y, en su caso, su integración al sector productivo¹⁷.

Al finalizar la década de los ochentas y principiar la de los noventas la educación en México vivió una gran reforma, la que pretendió la modernización de todo el Sistema Educativo Nacional dentro de la visión de modernización del salinismo, misma que sentó las bases para la adecuación de la educación a las perspectivas de la globalización de corte neoliberal. En el caso específico del bachillerato se realizó una revisión y actualización de los planes y programas de estudio que lo integraban.

En el bachillerato general, que coordinaba entonces la *Unidad de Educación Media Superior*, hoy *Dirección General de Bachillerato*, se emprendió, a partir de 1992, la revisión y actualización de su plan y programas de estudio y en septiembre de 1993 se inició la operación del plan de estudios actualizado, habiendo quedado conformado a partir de tres núcleos: Formación Básica, Formación propedéutica (antes Profesional) y Formación para el Trabajo.

Estos tres núcleos formativos se plantearon los siguientes objetivos de formación:

¹⁷ En **Currículo del Bachillerato General, Fundamentos**, de la Dirección General de Bachillerato, de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica de la Secretaría de Educación Pública, p. 5-6.

- Ofrecer una cultura general básica, que comprenda aspectos de la ciencia, de las humanidades y de la técnica, a partir de la cual se adquieran los elementos fundamentales para la construcción de nuevos conocimientos.
- Proporcionar los conocimientos, métodos, técnicas, y lenguajes necesarios para ingresar a estudios superiores y desempeñarse en éstos de manera eficiente.
- Desarrollar las habilidades y las actitudes esenciales para la realización de una actividad productiva socialmente útil.

Y, se supone, que al salir como egresado de la preparatoria el bachiller tendrá las siguientes características que definen su perfil:

- Aplicar en su vida cotidiana los conocimientos de las diferentes disciplinas y ciencias en la resolución de problemas, con base en principios, leyes y conceptos básicos.
- Comprender y asumir una actitud pro-positiva ante los problemas que lo afectan como individuo y como ser social, atendiendo los problemas más significativos de su entorno; el cuidado del impacto de la acción humana en el medio ambiente y la salvaguarda de los derechos del hombre.
- Desarrollar los procesos lógicos que le permitan explicar los diversos fenómenos naturales y sociales de su medio circundante.

- Analizar los fenómenos sociales, en sus diversas dimensiones, entendiendo el devenir humano como un proceso en el que inciden múltiples factores.
- Acceder eficientemente al lenguaje, tanto oral como escrito, desde sus niveles elementales hasta los más complejos; así como interpretar correctamente los mensajes recibidos y lograr su adecuada estructuración con base en principios de ordenamiento, causalidad y generalidad.
- Interpretar, de manera reflexiva y crítica, el quehacer científico, su importancia actual y futura; y tomar conciencia del impacto social, económico y ambiental del desarrollo tecnológico.
- Valorar nuevas formas de comunicación y transmisión de la información que se desarrollan a partir de la tecnología de la informática.
- Adquirir conocimientos sobre principios específicos de las diversas disciplinas que le faciliten su decisión personal para elegir adecuadamente estudios superiores.
- Obtener los elementos que le permitan valorar tanto el trabajo productivo como los servicios que redundan en beneficio de la sociedad.
- Relacionar aspectos teóricos, proporcionados por las diversas ciencias, para explicar la realidad que lo rodea¹⁸.

¹⁸ En **Currículo del Bachillerato General, Fundamentos**, de la Dirección General de Bachillerato, de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica de la Secretaría de Educación Pública, p. 8-9.

Estos objetivos formativos se pretenden desarrollar a partir de las materias y contenidos de los núcleos de formación señalados anteriormente, además de la incorporación de Líneas de Orientación Curricular que pretenden cubrir los aspectos que *no necesariamente requieren ser desarrollados en una asignatura específica*, tal y como acontece en la educación primaria y secundaria.

Las Líneas de Orientación Curricular que se propone para el bachillerato general son:

Desarrollo de habilidades de pensamiento, éstas poseen un carácter general que permiten al estudiante desempeñarse de manera eficiente y competente, cualquiera que sea el contexto en el que se desenvuelve.

Metodología, se propone iniciar al estudiante en el conocimiento y manejo de la ciencia y sus métodos y fortalecer los procesos de razonamiento lógico.

Valores, se promoverá el fortalecimiento y adquisición de actitudes con el fin de asumir y vivenciar el sentido de libertad, justicia, identidad nacional, solidaridad, honestidad, responsabilidad, democracia, amor a la verdad, etc., a través de ellas el individuo puede incidir en el proceso de transformación social y humana.

Educación ambiental, se propone que el estudiante adopte una actitud crítica ante el medio circundante, tome conciencia de la corresponsabilidad para contribuir a la conservación del equilibrio ecológico, la preservación de la biodiversidad y el uso racional de los recursos naturales.

Derechos humanos, con ésta se propone implantar una cultura que permita al estudiante ejercer y asumir sus responsabilidades sociales y reconocer las garantías individuales conferidas a los miembros de la sociedad en la legislación.

Calidad, impregnar los contenidos educativos con un enfoque de calidad que inculque en el individuo su adopción como una tendencia permanente, para

actuar, trabajar y trasladar su experiencia al mejoramiento de sus condiciones de vida.

El bachillerato ha ido conformado, a partir de la trayectoria anterior, un currículo de corte nacional, con posibilidades de equivalencias que permitan el tránsito y la permanencia de los estudiantes dentro de las distintas instituciones que ofertan dicho nivel educativo.

En este sentido, el currículo se ha ido homogenizando cada vez más y, con ello, la intención fundamental de la formación que se imparte en dicho nivel y que define lo que espera de los alumnos de bachillerato. Este proceso de homogeneización ha significado a la larga la reducción de los contenidos tradicionalmente relacionados con la formación de la ciudadanía.

3.3. El Plan General De Estudios

El plan de estudios del bachillerato general que actualmente se encuentra vigente está compuesto, como ya se indicó, por un núcleo de formación básica, un núcleo de formación propedéutica y un núcleo de formación para el trabajo. El primero de estos núcleos, la formación básica, se encuentra constituido por 32 materias, el de formación propedéutica por 6 materias y el de formación para el trabajo por 8 materias.

En el cuadro que sigue se identifican cada uno de estos núcleos de formación por colores y en ellos las materias y los semestres en los que están ubicadas: así, se representa por medio del azul la formación básica, el rosa es para identificar la formación propedéutica y el color durazno para el núcleo de formación para el trabajo.

MAPA CURRICULAR DEL BACHILLERATO GENERAL ASIGNATURAS POR SEMESTRE					
PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE	TERCER SEMESTRE	CUARTO SEMESTRE	QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE
MATEMATICAS I	MATEMATICAS II	MATEMATICAS III	MATEMATICAS IV	HISTORIA DE NUESTRO TIEMPO	METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION
GEOGRAFIA	FISICA I	FISICA II	ECOLOGIA Y MEDIO AMBIENTE	FORMACION PROPEDEUTICA	FORMACION PROPEDEUTICA
QUIMICA I	QUIMICA II	HISTORIA DE MEXICO II	ESTRUCTURA SOCIOECONOMICA DE MEXICO	FORMACION PROPEDEUTICA	FORMACION PROPEDEUTICA
BIOLOGIA I	BIOLOGIA II	INDIVIDUO Y SOCIEDAD	FILOSOFIA	FORMACION PROPEDEUTICA	FORMACION PROPEDEUTICA
INTRODUCCION A LAS CIENCIAS SOCIALES	HISTORIA DE MEXICO I	INFORMATICA I	INFORMATICA II	CAPACITACION PARA EL TRABAJO	CAPACITACION PARA EL TRABAJO
TALLER DE LECTURA Y REDACCION I	TALLER DE LECTURA Y REDACCION II	LITERATURA I	LITERATURA II	CAPACITACION PARA EL TRABAJO	CAPACITACION PARA EL TRABAJO
LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL I	LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL II	LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL III	LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL IV	CAPACITACION PARA EL TRABAJO	CAPACITACION PARA EL TRABAJO
		CULTURA REGIONAL O GENERAL	CULTURA GENERAL	CAPACITACION PARA EL TRABAJO	CAPACITACION PARA EL TRABAJO

En el caso del núcleo de materias correspondientes a la formación propedéutica los alumnos que cursan el quinto y sexto semestre tienen que elegir tres pares de materias (cursadas de manera consecutiva, es decir, una en quinto y otra en sexto semestre), de al menos dos de las series de grupos que se le presentan como elegibles en el siguiente cuadro:

FORMACION PROPEDEUTICA	
GRUPO QUIMICO-BIOLÓGICO	
TEMAS SELECTOS DE QUIMICA I	TEMAS SELECTOS DE QUIMICA II
TEMAS SELECTOS DE BIOLOGIA I	TEMAS SELECTOS DE BIOLOGIA II
TEMAS SELECTOS DE CIENCIAS DE LA SALUD I	TEMAS SELECTOS DE CIENCIAS DE LA SALUD II

GRUPO FISICO-MATEMATICO			
TEMAS DE FISICA I	SELECTOS	TEMAS DE FISICA II	SELECTOS
CLACULO DIFERENCIAL		CALCULO INTEGRAL	
DIBUJO		DISEÑO GRAFICO	
GRUPO ECONOMICO-ADMINISTRATIVO			
ADMINISTRACION I		ADMINISTRACION II	
CONTABILIDAD I		CONTABILIDAD II	
ECONOMIA I		ECONOMIA II	
MATEMATICAS FINANCIERAS		PROBABILIDAD ESTADISTICA	Y
GRUPO CIENCIAS SOCIALES			HUMANIDADES
SOCIOLOGIA I		SOCIOLOGIA II	Y
TEMAS DE PSICOLOGIA I	SELECTOS	TEMAS DE PSICOLOGIA II	SELECTOS
HISTORIA UNIVERSAL		HISTORIA DEL ARTE	
LITERATURA UNIVERSAL		ETIMOLOGIAS GRECOLATINAS	
DERECHO		TEMAS DE DERECHO	SELECTOS
TEMAS DE FILOSOFIA I	SELECTOS	TEMAS DE FILOSOFIA II	SELECTOS
CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN I		CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN II	

La capacitación para el trabajo dentro del Plan de Estudios del Bachillerato General se oferta dependiendo de la región y el entorno en el que se encuentra ubicada la institución que oferta el servicio. Esta, en términos generales, se encuentra compuesta por las siguientes alternativas de formación que se brindan a nivel nacional:

CAPACITACION PARA EL TRABAJO		
ACTIVIDADES ACUICOLAS		
ACTIVIDADES FRUTICOLAS		
ACTIVIDADES PECUARIAS		
ADMINISTRACION		
ADMINISTRACIÓN PEQUEÑA EMPRESA	DE	LA

ADMINISTRACION DE RECURSOS HUMANOS
CONTABLE-ADMINISTRATIVO
COMUNICACIÓN
CONSERVACION DE ALIMENTOS
CONSTRUCCION
CONTABILIDAD
CORTE Y CONFECCION
DECORACION DE INTERIORES
DIBUJO ARQUITECTONICO Y DE CONSTRUCCION
DIBUJO TECNICO INDUSTRIAL
DISEÑO ARTESANAL
ELECTRICIDAD
ELECTRONICA
ENFERMERIA
HIGIENE Y SALUD COMUNITARIA
INGLES
INFORMATICA
LABORATORISTA CLINICO
LABORATORISTA QUIMICO
MECANICA AUTOMOTRIZ
MECANICA DENTAL
OPERACIONES BANCARIAS
SECRETARIADO
SOLDADURA
TAQUIMECANOGRAFIA
TRABAJO SOCIAL
TRAMITACION ADUANAL
TURISMO

Es comprensible que en ciertas regiones o localidades del país no se contemplen y consideren a nivel regional o local algunas de estas alternativas de formación, precisamente, por no ser adecuadas o pertinentes con el mercado laboral del contexto o entorno de las instituciones ofertantes.

Ahora bien, la forma en que se considera que el bachillerato actúa en la formación de los estudiantes no depende únicamente de los contenidos temáticos y de conocimiento que se ofertan en cada una de las materias, también se piensa que hay una formación que se realiza por la institución a lo

largo del tránsito de los estudiantes en la misma sin estar necesariamente vinculado(a) a un referente específico de una materia o a una materia misma.

Considerando lo anterior y tomando en cuenta que se ha considerado y es comúnmente aceptado en términos generales que la educación forma más en este sentido, es decir, a los largo del tránsito por la propia institución y con independencia de las materias que imparta y sean esta vinculadas a las ciencias sociales y a las humanidades o no, consideramos aquí las materias con contenido social o humanístico que se imparten en el currículum:

PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE	TERCER SEMESTRE	CUARTO SEMESTRE	QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE
				HISTORIA DE NUESTRO TIEMPO	METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION
GEOGRAFIA			ECOLOGIA Y MEDIO AMBIENTE		
		HISTORIA DE MEXICO II	ESTRUCTURA SOCIOECONOMICA DE MEXICO		
		INDIVIDUO Y SOCIEDAD	FILOSOFIA		
INTRODUCCION A LAS CIENCIAS SOCIALES	HISTORIA DE MEXICO I				
TALLER DE LECTURA Y REDACCION I	TALLER DE LECTURA Y REDACCION II	LITERATURA I	LITERATURA II		
		CULTURA REGIONAL O GENERAL	CULTURA GENERAL		

Y del núcleo de formación propedéutica (del grupo de materias que componen humanidades y ciencias sociales de las cuales sólo pueden escoger los alumnos, en el mejor de los casos dos pares, pues el tercer par tendría que ser de otra serie) tenemos las siguientes materias:

FORMACION PROPEDEUTICA

GRUPO CIENCIAS SOCIALES		HUMANIDADES		Y
SOCIOLOGIA I		SOCIOLOGIA II		
TEMAS SELECTOS DE PSICOLOGIA I		TEMAS SELECTOS DE PSICOLOGIA II		
HISTORIA UNIVERSAL		HISTORIA DEL ARTE		
LITERATURA UNIVERSAL		ETIMOLOGIAS GRECOLATINAS		
DERECHO		TEMAS SELECTOS DE DERECHO		
TEMAS SELECTOS DE FILOSOFIA I		TEMAS SELECTOS DE FILOSOFIA II		
CIENCIAS DE LA COMUNICACION I		CIENCIAS DE LA COMUNICACION II		

Por lo que se puede decir que el grueso de los alumnos que cursan el bachillerato tienen una carga de 16 materias vinculadas a contenidos humanísticos y sociales, lo que representa un 34.78% de su carga curricular. Los alumnos que del grupo de materias de humanidades y ciencias sociales escojan un par de las mismas contarán con un 39.13% de carga curricular en ese sentido. Por último, los alumnos que de las materias del grupo de humanidades y ciencias sociales escojan dos pares de materias contarán con una carga curricular de un 43.47% en ese sentido.

3.4. El Crecimiento Del Subsistema, La Atención De La Matrícula

Podemos decir que en los últimos treinta años y considerándolo en conjunto, es decir como subsistema, el crecimiento del bachillerato dentro del Sistema Educativo Nacional Mexicano (SENM) ha sido significativo, tal y como se observará en la siguiente tabla en la que se le compara con el total de alumnos atendidos por el SENM.

Su significación e importancia se manifiesta de manera amplia si se toma en consideración el hecho de que para el año de 1950 el SENM atendía a 3,249,200 alumnos, de los cuales sólo 37,329, es decir: el 1.14%, se

encontraban cursando el bachillerato (todavía más si se considera que en ese entonces estas cifras incluían información que actualmente no se incluiría para dicho nivel de educación, como por ejemplo, la educación normal), así, en los últimos treinta años el crecimiento de la matrícula ha sido el siguiente¹⁹:

CICLO ESCOLAR	BACHILLERATO	PORCENTAJE	TOTAL
70-71	279 495	2.42	11 538 871
71-72	329 030	2.68	12 256 759
72-73	394 974	3.05	12 950 890
73-74	458 667	3.36	13 669 475
74-75	546 531	3.76	14 523 259
75-76	607 961	3.93	15 480 589
76-77	670 129	4.08	16 444 632
77-78	748 498	4.30	17 427 105
78-79	869 298	4.60	18 879 269
79-80	942 926	4.68	20 144 563
80-81	1 057 744	4.93	21 464 927
81-82	1 142 895	5.04	22 673 373
82-83	1 233 881	5.21	23 682 880
83-84	1 310 899	5.36	24 455 319
84-85	1 427 822	5.77	24 756 127
85-86	1 538 106	6.09	25 253 797
86-87	1 527 393	6.00	25 436 729
87-88	1 586 098	6.23	25 444 653
88-89	1 642 785	6.46	25 447 623
89-90	1 678 439	6.66	25 210 320
90-91	1 721 626	6.86	25 091 966
91-92	1 725 294	6.84	25 209 046
92-93	1 767 020	6.96	25 374 066
93-94	1 837 655	7.12	25 794 587
94-95	1 936 398	7.47	25 924 147
95-96	2 050 689	7.78	26 352 116
96-97	2 222 339	8.26	26 915 649
97-98	2 323 069	8.41	27 623 709
98-99	2 412 722	8.59	28 094 244
99-00	2 805 534	9.78	28 681 043
00-01	2 892 846	9.90	29 216 210
01-02	2 955 783	9.96	29 669 046

Como decíamos, el crecimiento ha sido significativo, sobre todo en los últimos 30 años y considerando que el crecimiento del SENM, de 1970 a 1999, fue de un

¹⁹ Información recabada del Instituto Nacional de Estadística Geografía e Información (INEGI).

143.47%, y que en ese mismo lapso de tiempo la matrícula atendida por la educación media superior o de nivel bachillerato creció en un 763.24%; actualmente se estima que el 46% de la población entre 16 y 18 años cursa el nivel de educación medio superior.

Ahora bien, aunque las cifras son altas hemos de reconocer, sin embargo, que lo anterior representa todavía un gran reto para el SENM, sobre todo si tomamos en consideración la cuestión relativa a la equidad.

Con respecto de ésta hemos de manifestar que actualmente se percibe todavía como necesaria una mayor ampliación de la cobertura en y de dicho nivel para que se puedan brindar mayores oportunidades de acceso, permanencia y término de sus estudios al 54% restante de ese grupo de edad.

Por otra parte, los datos relativos al crecimiento del SENM resultan reveladores cuando se considera la situación económica y presupuestal por la que atravesó el país en esos últimos treinta años, sobre todo en la década de los ochentas, la llamada década perdida para América Latina. Esta tuvo importancia y repercusiones serias para la educación porque significó, entre otras muchas cosas, la reducción del gasto social por parte del Estado, como resultado y consecuencia de la crisis económica y el establecimiento de los programas de ajuste impuestos por las instituciones financieras internacionales y, también, demandó la necesaria reestructuración económica del país y, en consecuencia y lógicamente, el replanteamiento del modelo de desarrollo seguido hasta ese momento.

La necesidad del replanteamiento se venía haciendo desde la década de los setentas. Así, desde los inicios de los años setentas se presentó como evidente y necesario (re)plantear en la agenda de discusión política el modelo de desarrollo económico seguido por el país hasta ese entonces, lo que implicó una serie de reformas entre las que destacan, en primera instancia, su transformación bajo lo que fue conocido como la reconversión industrial y,

posteriormente, su modernización y liberalización, para lograr la necesaria integración e inserción en la economía mundial.

Es en este contexto que en los años setentas se instrumentó una gran reforma de la educación en México, en el caso específico de la educación básica ésta mantuvo su vigencia a lo largo de dos décadas.

Con dicha reforma se pretendió dar respuesta al conjunto de problemáticas que la sociedad en y de ese entonces planteaba a la educación. La reforma de los años setentas fue una reforma integral del SENM, ya que abarcó a todos los subsistemas de la educación. En ella se reformaron los planes y programas de la educación primaria y secundaria, se crearon alternativas diferentes para la educación media superior (los Colegios de Ciencias y Humanidades y los Colegios de bachilleres), se fundaron y abrieron, también, las universidades del último cuarto de siglo y de nueva generación (la Universidad Autónoma Metropolitana, la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, la Universidad Autónoma de Aguascalientes, entre otras), así como también se dio la tendencia a la descentralización de la educación superior.

Lo que al interior del subsistema de educación superior se dio en llamar en esos años como *masificación de la educación superior* fue, sin lugar a dudas, algo característico de la época, pero para que el nivel de educación superior creciera tenía que crecer forzosamente la participación del nivel medio superior como una condición necesaria.

Conviene señalar que el crecimiento e importancia que adquirió la educación en general, y la educación media superior y la superior en particular, en el último tercio del siglo pasado estaba en estrecha relación con el papel que empezó a jugar el conocimiento científico y tecnológico en las sociedades desarrolladas.

Por otra parte, hay que señalar que la educación media superior o bachillerato se imparte actualmente bajo diferentes modalidades de formación, como ya se

mencionó, el bachillerato general, el bachillerato tecnológico y la educación profesional técnica (modelos de formación que se ofrecen bajo diferentes modalidades, la presencial y a distancia, y bajo diferentes programas de tiempo, ya sea en un bachillerato de dos o de tres años).

La matrícula atendida²⁰, tomando en consideración la división anterior, es decir, según el tipo de educación media superior o bachillerato que se cursó en la última década del siglo pasado fue la siguiente:

Ciclo escolar	Bachillerato general	%	Educación profesional técnica	%	Bachillerato tecnológico	%	Total	%
1990-1991	1 291 664	61.5	378 894	18	429 962	20.5	2 100 520	100
1991-1992	1 267 588	59.3	410 900	19.2	457 706	21.5	2 136 194	100
1992-1993	1 278 080	58.7	410 205	18.8	488 940	22.5	2 177 225	100
1993-1994	1 307 010	58.2	406 479	18.1	530 645	23.7	2 244 134	100
1994-1995	1 352 881	57.7	407 079	17.4	583 517	24.9	2 343 477	100
1995-1996	1 409 948	57.8	387 987	15.9	640 741	26.3	2 438 676	100
1996-1997	1 507 028	57.8	383 760	14.7	7 15 331	27.5	2 606 099	100
1997-1998	1 579 519	58.2	390 828	14.4	743 550	27.4	2 713 897	100
1998-1999	1 652 856	58.2	410 154	14.4	778 073	27.4	2 841 083	100

Por otra parte, si atendemos a la forma de financiamiento de la educación media superior, el subsistema se nos presenta dividido en dos tipos de instituciones: las instituciones de carácter público, por un lado, y las instituciones de carácter privado, por otro.

Las Instituciones de carácter público se pueden subdividir, a su vez, dependiendo de la instancia que aporta los recursos para su manutención y sostenimiento, ya sea en instituciones federales, estatales y autónomas (estas últimas instituciones educativas dependientes de las universidades).

Estas, a su vez, se pueden subdividir dependiendo si se considera el tipo de formación que brindan, es decir, pueden ser instituciones que ofrecen un

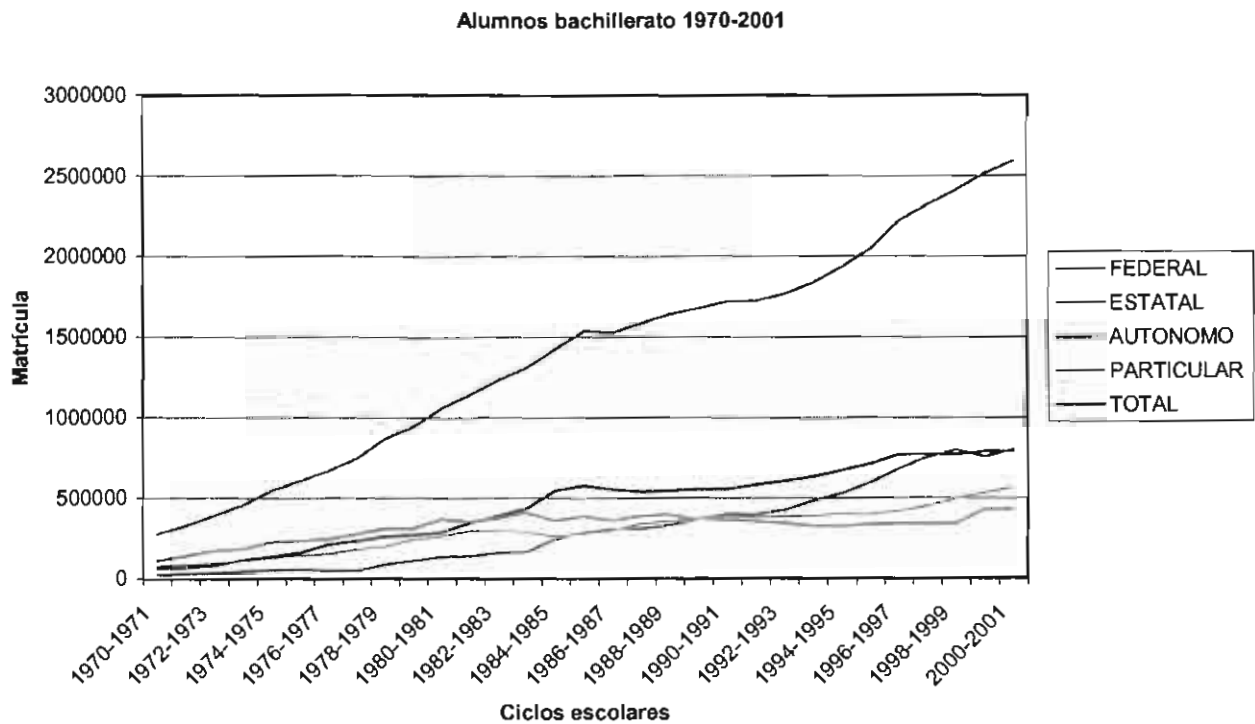
²⁰ Ver **Perfil de la Educación en México**, p. 71.

bachillerato general o un bachillerato tecnológico o una educación profesional técnica.

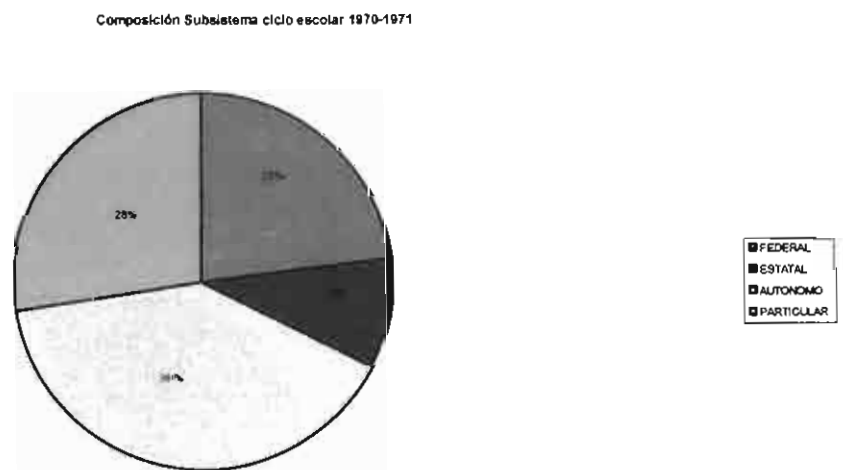
La estructura y composición de la educación preparatoria en los últimos treinta años, tomando en consideración su forma de financiamiento, se puede ver en el siguiente cuadro (elaborado con información de los Anuarios estadísticos de la SEP) y en las gráficas que lo siguen:

MATRICULA POR SUBSISTEMA DE FORMACION 1970-2000										
CICLO ESCOLAR	FEDERAL		ESTATAL		AUTONOMO		PARTICULAR		TOTAL	
	MATRIC.	%	MATRIC.	%	MATRIC.	%	MATRIC.	%	MATRIC.	%
1970-1971	64 078	22.93	27 031	9.67	111 469	39.88	76 917	27.52	279 495	100
1971-1972	68 144	20.71	31 046	9.44	143 584	43.64	86 256	26.22	329 030	100
1972-1973	81 818	20.71	37 832	9.58	179 764	45.51	95 560	24.19	394 974	100
1973-1974	114 008	24.86	47 994	10.46	189 086	41.23	107 579	23.45	458 667	100
1974-1975	136 161	24.91	57 206	10.47	229 284	41.95	123 880	22.67	546 531	100
1975-1976	162 594	26.74	62 748	10.32	239 855	39.45	142 764	23.48	607 961	100
1976-1977	213 297	31.83	52 583	7.85	251 481	37.53	152 768	22.80	670 129	100
1977-1978	236 115	31.55	52 385	7.00	279 476	37.34	180 522	24.12	748 498	100
1978-1979	262 994	30.25	89 568	10.30	315 452	36.29	201 284	23.15	869 298	100
1979-1980	271 886	28.83	112 055	11.88	315 786	33.49	243 199	25.79	942 926	100
1980-1981	286 698	27.10	136 950	12.95	372 613	35.23	261 483	24.72	1 057 744	100
1981-1982	348 462	30.49	139 847	12.24	358 180	31.34	296 406	25.93	1 142 895	100
1982-1983	392 347	31.80	164 171	13.31	377 995	30.63	299 368	24.26	1 233 881	100
1983-1984	436 281	33.28	170 788	13.03	414 276	31.60	289 554	22.09	1 310 899	100
1984-1985	546 363	38.27	251 655	17.63	363 638	25.47	266 166	18.64	1 427 822	100
1985-1986	575 265	37.40	289 979	18.85	390 390	25.38	282 472	18.36	1 538 106	100
1986-1987	553 487	36.24	309 080	20.24	365 158	23.91	299 668	19.62	1 527 393	100
1987-1988	538 569	33.96	314 408	19.82	392 299	24.73	340 822	21.49	1 586 098	100
1988-1989	544 890	33.17	336 236	20.47	402 156	24.48	359 503	21.88	1 642 785	100
1989-1990	554 931	33.06	374 994	22.34	373 101	22.23	375 413	22.37	1 678 439	100
1990-1991	557 236	32.37	403 958	23.46	370 133	21.50	390 299	22.67	1 721 626	100
1991-1992	580 179	33.63	402 676	23.34	359 777	20.85	382 662	22.18	1 725 294	100
1992-1993	604 451	34.21	428 524	24.25	347 416	19.66	386 629	21.88	1 767 020	100
1993-1994	632 102	34.40	485 370	26.41	331 100	18.02	389 083	21.17	1 837 655	100
1994-1995	671 398	34.67	529 889	27.36	332 254	17.16	402 857	20.80	1 936 398	100
1995-1996	711 353	34.69	599 774	29.25	340 154	16.59	399 408	19.48	2 050 689	100
1996-1997	770 584	34.67	683 283	30.75	348 528	15.68	419 944	18.90	2 222 339	100
1997-1998	771 766	33.22	755 469	32.52	345 942	14.89	449 892	19.37	2 323 069	100
1998-1999	770 760	31.95	800 836	33.19	345 123	14.30	495 998	20.56	2 412 722	100
1999-2000	789 063	31.34	757 988	30.10	435 123	17.28	535 827	21.28	2 518 001	100
2000-2001	792 923	30.56	802 541	30.94	435 503	16.79	563 275	21.71	2 594 242	100

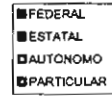
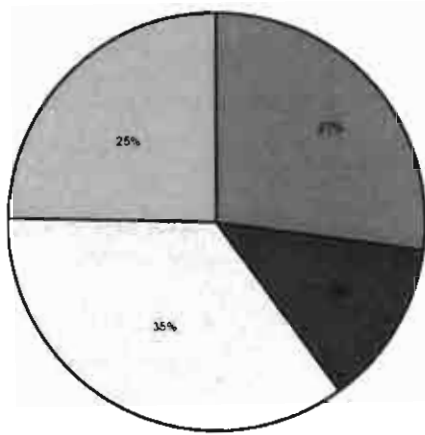
La siguiente gráfica presenta la evolución y desarrollo de la cobertura de atención que realiza el subsistema en su conjunto



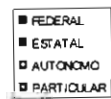
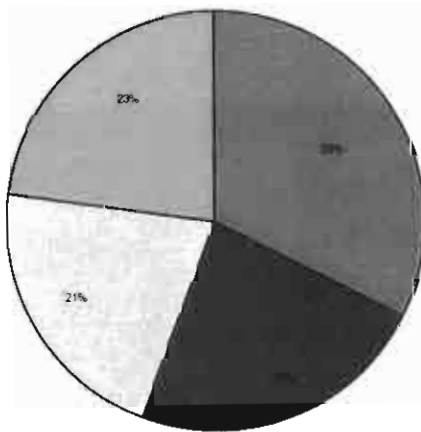
Las siguientes gráficas muestran la evolución del peso relativo de cada uno de estos subsistemas en la estructura del nivel medio superior en relación con la atención a los alumnos.



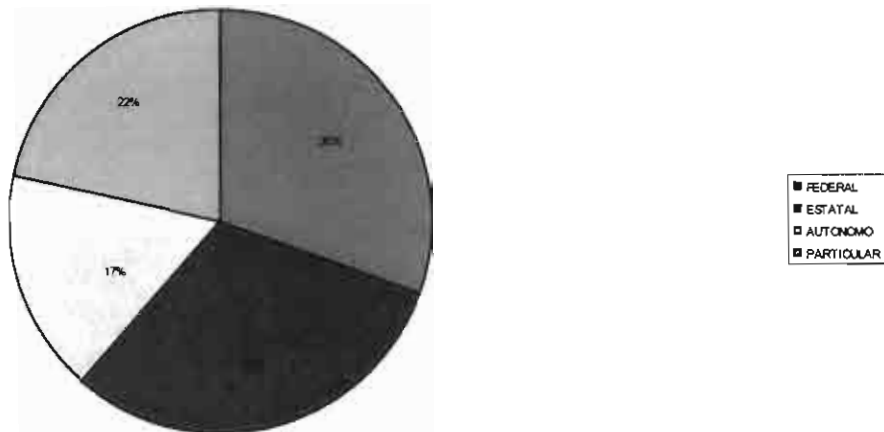
Composición subsistema ciclo escolar 1980-1981



Composición subsistema ciclo escolar 1990-1991



Composición subsistema ciclo escolar 2000-2001



Una vez contemplado el cuadro y las gráficas anteriores conviene que nos detengamos un poco para hacer un planteamiento respecto de esta evolución del subsistema de educación media superior por las implicaciones que, creemos, tiene en el posterior proceso de formación de la ciudadanía.

Para ello es necesario ubicarnos en el contexto que se vivía en la década de los sesentas, primeramente, puesto que esta década es, desde nuestro punto de vista, el origen del marco del desarrollo posterior de la evolución de la educación media superior (de la educación preparatoria) y de la educación superior.

Una de las características más significativas de dicha época fue, sin lugar a dudas, el haber sido una década signada por (los) movimientos sociales, los cuales tuvieron amplias repercusiones y un fuerte impacto en todo el mundo.

Dentro de los movimientos más significativos de dicha época cabe señalar en términos generales y de manera particular y específica para México, por su importancia y trascendencia para el contexto sociocultural de aquel entonces (aunque hemos de reconocer que su importancia y trascendencia no solamente debe ser considerada para ese entonces sino también para el actual porque

todavía no se han logrado sanar las heridas que generó su represión), el movimiento estudiantil de 1968, (ZERMEÑO, 1994).

Ahora bien, una de las cosas que interesa destacar de ese período es que en dicho movimiento estudiantil participaron amplia y activamente los estudiantes de preparatoria, los *preparatorianos*, por lo que inmediatamente después, es decir, en el corto plazo, los bachilleratos autónomos empezaron a ser vistos con desconfianza y suspicacia.

En este contexto también es importante resaltar el hecho de que en esos años, en la década de los sesentas pero de manera significativa en la década siguiente, en la de los setentas, el marxismo teórico adquiere rango académico y, literalmente, se *instala* en las universidades.

Obviamente que esta *instalación* y esta *adquisición de rango académico* tiene implicaciones diferenciadas dentro de las historias particulares de las instituciones de educación en general y de manera particular en las universidades, es decir, en la historia de cada una de éstas, ya que en algunas de estas instituciones adquiere una presencia protagónica y en otras, por el contrario, sólo consigue manifestar una presencia difusa. En el caso de las primeras se pueden señalar como ejemplos representativos los casos de la Universidad Autónoma de Sinaloa y el bachillerato autónomo que integra, lo mismo se puede decir de la Universidad Autónoma de Guerrero y de la Universidad Autónoma de Puebla, entre otras muchas instituciones más.

Si bien, no en todas las instituciones y universidades las visiones y tradiciones *marxistas* tuvieron la misma presencia, importancia y trascendencia, no por ello se debe desconocer que en todas tuvo un impacto, ya sea por oposición o por adhesión.

Es en ese contexto donde se discute, entre otras muchas problemáticas, la *función de la educación* y junto con ella y obviamente, la funcionalidad que la

educación ofrece a la sociedad a partir de sus prácticas educativas y los procesos de enseñanza que en su interior se desarrollan.

La participación de los estudiantes universitarios y preuniversitarios en el movimiento social del 68 (con la manifestación de una postura y una conciencia *política* particular y propia) planteó a las autoridades educativas y políticas del país la necesidad de retomar el control de las instituciones educativas.

Es precisamente en este contexto y bajo esta lógica que hay que ubicar el posterior desarrollo y evolución de la educación preparatoria y, también, de la superior.

En el caso de la educación preparatoria, que es la que aquí nos interesa, es de observarse y tomar en cuenta la mayor participación del sector federal y del estatal, lo mismo que del sector privado y la paulatina pérdida de presencia del subsistema de educación autónomo dentro del subsistema de educación media superior.

Esta pérdida de presencia no se manifiesta, nada más y de manera general como una tendencia de desarrollo de las instituciones de educación superior (al menos de algunas de ellas) en el país respecto de la participación de las mismas en la educación media superior, sino que en el caso particular de algunos estados del país la anulación del sector autónomo en la educación media superior fue total, como en el caso específico de Chihuahua que en este ciclo escolar cumple veinte años sin educación preparatoria autónoma, y, en consecuencia, hay estados de la república mexicana en que la educación autónoma no figura como alternativa educativa en la educación preparatoria.

La relación de estados en los que se imparte y en los que no se imparte educación autónoma en el bachillerato aparece en el cuadro siguiente:

Estados en los que se imparte educación de sector autónomo	Estados en los que no se imparte educación de sector autónomo
Aguascalientes	Baja California
Campeche	Baja California Sur
Coahuila	Chiapas
Colima	Chihuahua
Distrito Federal	Guanajuato
Durango	Jalisco
Guerrero	Quintana Roo
Hidalgo	Sonora
México	Tabasco
Michoacán	Veracruz
Morelos	
Nayarit	
Nuevo León	
Oaxaca	
Puebla	
Querétaro	
San Luis Potosí	
Sinaloa	
Tamaulipas	
Tlaxcala	
Yucatán	
Zacatecas	

Ahora bien, si se toman en cuenta las formas de funcionamiento y organización de las instituciones educativas autónomas de aquel entonces y el imaginario social que las alentaba (en este sentido es que señalamos el caso del marxismo teórico como forma ideológica determinante y fundamental), es comprensible que la alternativa vista por las autoridades educativas y políticas de aquel entonces fuese, lógicamente, la de instrumentar un mayor control sobre y de los estudiantes, sobre todo en lo relativo a su proceso de formación política, que es la que en ese entonces se consideró que resultó disfuncional en la generación del 68 y en las posteriores.

Este mayor control se realiza a partir de cuestiones mínimas, pero altamente significativas, mismas que fueron instrumentadas y operacionalizadas con la intención de cubrir, en corto tiempo, con los nuevos cometidos de mayor control

que se le estaba asignando a la educación en ese entonces. Cambios que obviamente se instrumentaron con la expectativa de que los mismos tuviesen un impacto en la *formación política* de las personas, es decir, se esperaba que repercutieran y se manifestaran en la formación de la ciudadanía.

En el ámbito de la vida cotidiana las instituciones que fueron las encargadas de operativizar esta nueva forma de ver las cosas se encargaron, por ejemplo, de exigir usar uniforme a los estudiantes, algo que no se acostumbraba en ese nivel educativo; también se sometió a los estudiantes a otra serie de controles, por ejemplo, una vez que hubieran entrado al plantel a los estudiantes no se les permitía salir del mismo hasta que terminara su *turno*, de esta manera se continuaron y mantuvieron las normas y las formas de comportamiento promovidas y exigidas en y por la secundaria, tales como: formarse en filas para realizar el saludo a la bandera, guardar la compostura y mantener una rígida disciplina en el plantel; conviene señalar que esta disciplina fue instrumentada a partir y por la mediación de la presencia física y simbólica de *prefectos* encargados de cuidar y supervisar el comportamiento, el orden y la vestimenta de los estudiantes en los planteles; supervisión que desde los planteles también solicitaron a los padres de los estudiantes, así, la escuela demandó a los padres una mayor presencia y un mayor contacto con la escuela y, también, una mayor atención de sus hijos, los alumnos, facilitando esta alianza la tarea conjunta de realizar un mayor control y supervisión, entre padres de familia y escuela, sobre los estudiantes, etc., etcétera.

Es bajo esta lógica que debe contemplarse, además de la disminución del sector autónomo en la educación media superior, la mayor participación del sector público, ya sea federal o estatal, y, también, la del sector privado en dicho nivel educativo. Las gráficas y cuadros anteriores presentan datos relativos a este comportamiento mismos que, pienso, deben ser ubicados bajo esta óptica.

En este sentido y bajo esta lógica también es comprensible el crecimiento y la participación del sector de educación privada en su conjunto y en relación con el SENM, ya que éste, en el lapso de 1970 al 2001, creció en un 283.08%.

En el cuadro que sigue se presenta la participación del sector de la educación privada en su conjunto en relación con el SENM para los años de 1970-2001:

CICLO ESCOLAR	EDUCACION PRIVADA	%	EDUCACION PUBLICA	%	TOTAL EDUCACION	%
70-71	1 307 066	11.33	10 231 805	88.67	11 538 871	100
71-72	1 327 241	10.83	10 929 518	89.17	12 256 759	100
72-73	1 355 120	10.46	11 595 770	89.54	12 950 890	100
73-74	1 398 204	10.23	12 271 271	89.77	13 669 475	100
74-75	1 418 810	9.77	13 104 449	90.33	14 523 259	100
75-76	1 608 548	10.39	13 872 041	89.61	15 480 589	100
76-77	1 644 182	10.00	14 800 450	90.00	16 444 632	100
77-78	1 772 569	10.17	15 654 536	89.83	17 427 105	100
78-79	1 876 677	9.94	17 002 591	90.06	18 879 268	100
79-80	1 986 976	9.86	18 157 587	90.14	20 144 563	100
80-81	2 208 500	10.29	19 256 427	89.71	21 464 927	100
81-82	2 365 155	10.43	20 308 218	89.57	22 673 373	100
82-83	2 346 689	9.91	21 336 191	90.09	23 682 880	100
83-84	2 287 220	9.35	22 168 099	90.65	24 455 319	100
84-85	2 198 359	8.88	22 557 768	91.12	24 756 127	100
85-86	2 229 939	8.83	23 023 858	91.17	25 253 797	100
86-87	2 291 381	9.00	23 145 348	91.00	25 436 729	100
87-88	2 369 832	9.31	23 074 815	90.69	25 444 647	100
88-89	2 303 608	9.05	23 144 015	90.95	25 447 623	100
89-90	2 434 507	9.66	22 775 813	90.34	25 210 320	100
90-91	2 471 085	9.85	22 620 881	90.15	25 091 966	100
91-92	2 506 315	9.94	22 702 731	90.06	25 209 046	100
92-93	2 545 352	10.03	22 828 714	89.97	25 374 066	100
93-94	2 527 064	9.80	23 267 523	90.20	25 794 587	100
94-95	2 565 099	9.73	23 787 017	90.27	26 352 116	100
95-96	2 557 922	9.50	24 357 727	90.50	26 915 649	100
96-97	2 710 504	9.81	24 913 205	90.19	27 623 709	100
97-98	2 925 677	10.41	25 168 567	89.59	28 094 244	100
98-99	3 175 828	11.09	25 442 215	88.91	28 618 043	100
99-00	3 456 442	11.83	25 759 768	88.27	29 216 210	100
00-01	3 700 039	12.47	25 969 007	87.53	29 669 046	100

Para 1998 y según el Perfil de la Educación en México la educación privada participaba de la siguiente manera dentro del Sistema Educativo Nacional Mexicano:

Participación de los particulares en la educación (Ciclo escolar 1998-1999 ^e)									
Tipo y modalidad educativa	Matrícula			Instituciones educativas			Profesores		
	Part.	T. Nal.	%	Part.	T. Nal.	%	Part.	T. Nal.	%
Preescolar	278.4	3378.4	8.2	5502	68136	8.0	14 809	147928	10.0
Primaria	999.5	14640.0	6.8	5746	99627	5.8	37 647	532087	7.1
Secundaria	369.9	5084.3	7.3	2989	26743	11.2	39 666	294411	13.5
Bachillerato	465.8	2430.9	19.2	2804	7340	38.2	49 099	157389	31.2
Profesional Medio	86.8	410.2	21.2	1070	1864	57.4	9 201	38015	24.2
Educación Normal	65.0	204.8	31.7	238	570	41.8	5 477	16500	33.2
Educación Superior	410.5	1505.8	27.3	1061	2023	52.4	51 107	153340	33.3
Posgrado	46.3	122.7	37.7	357	1071	33.3	4 606	20984	22.0
Capacitación para el Trabajo	291.3	741.5	39.3	3975	4812	82.6	22 991	30532	75.3
S. E. N. M.	3013.5	28518.6	10.6	23742	212186	11.2	234 603	1391186	16.9

e. Estimado, Fuente: **Perfil de la Educación en México**, S. E. P., 2000, p. 99

Ahora bien, una vez que tenemos esta visión panorámica del desarrollo de la educación media superior en su conjunto conviene que nos centremos en la forma en que ésta se manifiesta en Ciudad Juárez, Chihuahua.

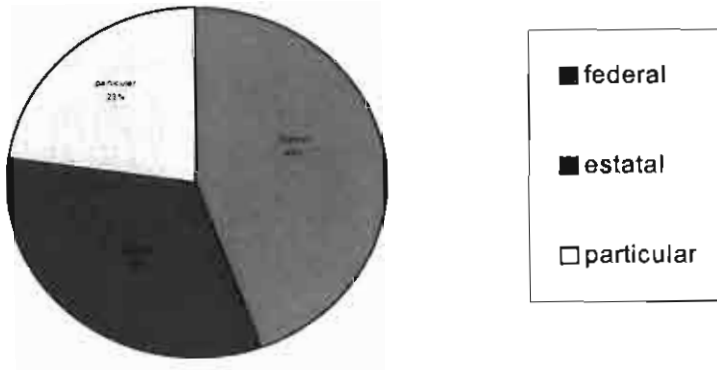
4. Las Características De La Educación Preparatoria En Ciudad Juárez

Respecto de la educación media superior, como ya se mencionó, Chihuahua es uno de los diez estados de la república mexicana que carece de educación media superior de tipo autónomo, lo que lo ubica como uno de los estados que se puede señalar su situación como distintiva y diferenciada de la situación más común que se observa dentro del subsistema de educación media superior a nivel nacional.

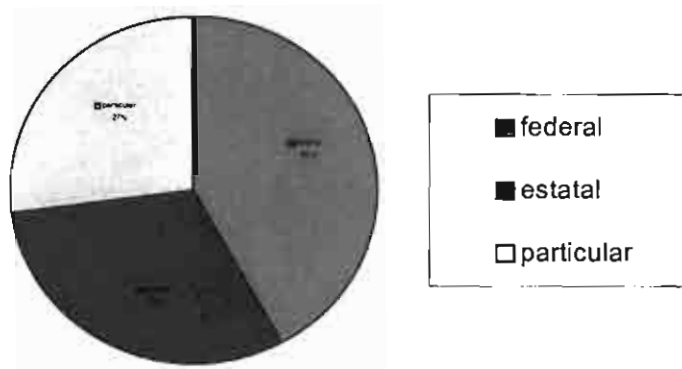
La nula participación del subsistema de educación autónomo en el nivel de educación media superior ha generado que la dinámica de atención de los

alumnos de dicho nivel en el estado de Chihuahua haya estado limitada, desde hace veinte años, a la cobertura que brindan el sector público, ya sea el federal o el estatal, y el sector privado, tal y como puede verse en las gráficas siguientes:

**PARTICIPACION POR SECTORES
EN BACHILLERATO, ESTADO DE CHIHUAHUA
CICLO ESCOLAR 1989-1990**



**PARTICIPACION POR SECTORES
EN BACHILLERATO, ESTADO DE CHIHUAHUA
CICLO ESCOLAR 1998-1999**



Las gráficas anteriores muestran la variación de la matrícula en el subsistema de educación media superior en Chihuahua en la última década del siglo pasado, en ellas se observa que el único sector que ha incrementado su crecimiento en relación con el total ha sido el sector particular, el sector estatal y el federal han disminuido su participación en proporción con la totalidad.

En el caso específico de Ciudad Juárez, la educación media superior ha estado ofertada por instituciones educativas dependientes de los sectores mencionados en los siguientes términos:

SECTOR PUBLICO		SECTOR PRIVADO
FEDERAL	ESTATAL	PRIVADO
6 INSTITUCIONES	5 INSTITUCIONES ²¹	28 INSTITUCIONES

²¹ Hay que señalar que posteriormente a haber realizado el trabajo de campo para esta investigación se inauguró el plantel número nueve del Colegio de Bachilleres en Cd. Juárez, plantel que se constituyó con solicitantes del plantel siete.

Las instituciones que conforman el universo de la educación media superior en Ciudad Juárez son:

Sostenimiento	Nombre	Modalidad	Turno
F E D E R A L	Preparatoria Chamizal (por Cooperación)	3	1 y 2
	Adolfo López Mateos (por Cooperación)	3	3
	Altavista Lic. Benito Juárez (por Cooperación)	3	1
	Centro Bachillerato Técnico Industrial y de Servicios 114	3	1 y 2
	Centro Bachillerato Técnico Industrial y de Servicios 128	3	1 y 2
	Centro de Estudios Técnico Industriales y de Servicio 61	3	1 y 2
	Preparatoria Abierta		
ES TA TAL	Escuela Preparatoria por Cooperación	3	3
	Colegio de Bachilleres Plantel 5	3	1 Y 2
	Colegio de Bachilleres Plantel 6	3	1 Y 2
	Colegio de Bachilleres Plantel 7	3	1 Y 2
	Telebachillerato 8633		1
P A R T I C U L A R	Preparatoria Iberoamericana	3	1
	Ignacio Allende UACJ	3	1
	Preparatoria Luis Urias Balderas	3	1
	Escuela Preparatoria Hermanos Escobar	3	2
	Preparatoria Particular General de División Francisco Villa	3	1 y 3
	Preparatoria Instituto Paso del Norte	3	1
	Preparatoria Particular Cultural	3	1, 2 y 3
	Escuela Preparatoria Juan De La Barrera	3	2
	Centro de Estudios Preuniversitarios	3	1
	Centro Preparatoriano	3	1
	Instituto México UACJ	3	1
	Instituto de Bachillerato Teresiano	3	1
	Preparatoria Juan Álvarez	3	1
	Preparatoria Aztlán de Juárez	3	1 y 3
	Preparatoria de la Universidad Interamericana	3	3
	Preparatoria Damián de Veuster	3	3
	Preparatoria 16 de Septiembre	3	1, 2 y 3
	Preparatoria Joaquín Amaro	3	3
	Bachillerato Josefa Villegas	3	2
	Instituto Bachillerato y de Estudios Financieros	3	1 y 2
	Centro Bachillerato Dos Naciones	3	1
	Bachillerato Emiliano Zapata	2	3
	Preparatoria Ignacio Allende	2	1 y 3
	Colegio Latinoamericano	3	1
	Preparatoria Particular Lymer	3	1
	Instituto Campestre de México	3	1
	Centro de Estudios Tecnológicos	3	1
Escuela de Ciencias Paramédicas	3	1 y 2	

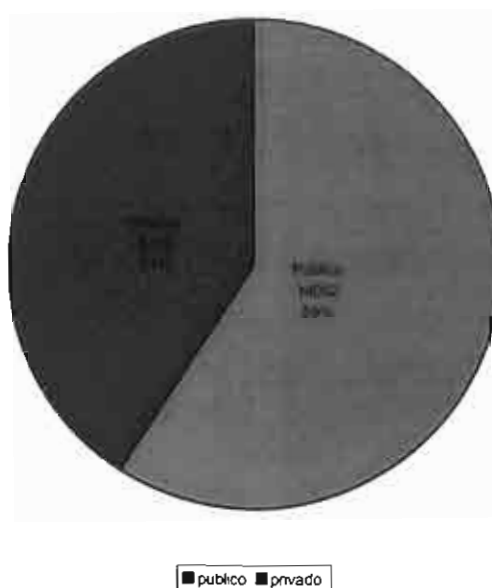
Ahora bien, la forma en que estas instituciones se reparten la matrícula de los estudiantes es, en base a la información proporcionada por Servicios Educativos del Estado de Chihuahua (SEECH), para Ciudad Juárez y al inicio del ciclo escolar 1999-2000, la siguiente:

Matrícula Bachillerato 1999-2000													
Semestre	Federal				Estatad				Particular				Total
	H	M	T	%	H	M	T	%	H	M	T	%	
1	1986	1848	3834	34.46	1218	1493	2711	24.37	2482	2098	4580	41.17	11125
2	1159	1202	2361	32.09	759	1039	1798	24.44	1662	1536	3198	43.47	7357
3	1003	966	1969	37.27	582	797	1379	26.10	973	962	1935	36.63	5283
Total	4148	4016	8164	34.35	2559	3329	5888	24.78	5117	4596	9713	40.87	23765

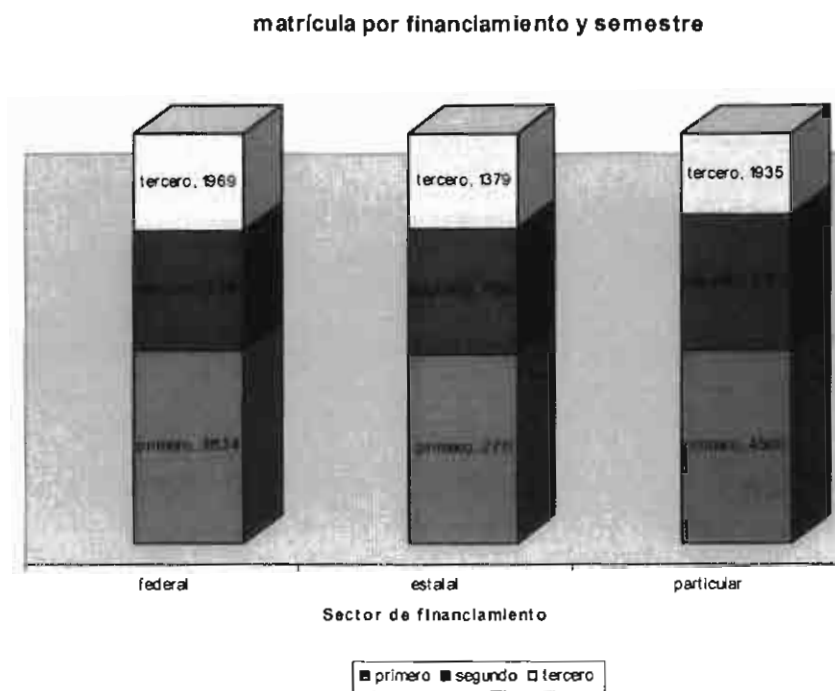
En las cifras del cuadro anterior se muestra, en relación con el nivel de preparatoria, la atención de la matrícula por parte del sector público y el privado en función del financiamiento de la misma.

En las gráficas que sigue se presenta la relación de la matrícula con respecto del nivel de participación del sector público y el privado.

Atención de la matrícula por sector de financiamiento



En la siguiente gráfica se presenta la proporción en que el sector privado y el sector público (ya sea el sector federal o el estatal) participan en relación con la atención de la matrícula y el semestre



Hemos de reconocer que en relación con los espacios y la infraestructura requerida como necesaria y suficiente para poder desarrollar adecuadamente sus funciones existe, entre las distintas instituciones que ofertan el servicio educativo en ese nivel, una gran variedad de condiciones al respecto. Incluso, se puede plantear que cada una de las instituciones presenta una situación particular en dicho sentido.

Sin embargo, se puede considerar que, en términos generales, al interior de los subsistemas federal y estatal las instituciones educativas cuentan con las condiciones generales para operar más o menos en forma adecuada.

En el caso del sector particular las condiciones de espacio e infraestructura para operación presentan, en el sector en su conjunto y en cada una de las instituciones educativas en particular, una mayor variación al respecto, de tal

suerte que, se puede decir, hay instituciones que cuentan con las condiciones óptimas de operación y otras que, en general, presentan carencias, unas más que otras, no obstante, esta situación aparentemente no resulta un impedimento para que dichas instituciones se vea afectada su operación y funcionamiento.

El anterior es el universo con el que se trabajó y en el cual se realizó la investigación. Interesa ahora que presentemos la forma en que se construyó la estrategia metodológica que permitió la concentración de la información y su posterior interpretación.

5. La Estrategia Metodológica

Si bien en el capítulo segundo de la primera parte abordamos, al final del mismo y en términos generales, el objeto de estudio cuando nos referimos a los elementos a través de los cuales podríamos darnos a la tarea de identificar y observar la problemática a la que está vinculada la ciudadanía, es necesario ahora que explicitemos, antes de abordar el análisis y presentación de la información recabada, la forma en que operativamente se instrumentó y llevó a cabo la recopilación de la información entre los jóvenes estudiantes de preparatoria en Ciudad Juárez²². Es decir, se hace necesario explicitar los criterios bajo los cuales se realizó la selección de la muestra de este estudio.

5.1. La Muestra Del Estudio

El primer problema operativo que se presentó en esta investigación fue el de determinar la forma en que se debería y podría aplicar la encuesta diseñada para tal efecto.

²² Al final del texto, como anexo, se presenta el cuestionario que se aplicó para la realización del trabajo de campo.

Inicialmente se pensó en aplicarla en el universo de estudio en su conjunto, es decir, se pensó en aplicarla en todas y cada una de las escuelas preparatorias que aparecen en el cuadro del apartado anterior. Es, sin embargo, a partir de ese momento que se realizó una primera depuración del conjunto de instituciones en las cuales se aplicaría la encuesta, ya que en ese momento no se consideró pertinente aplicarla en la totalidad de las instituciones y se dejaron fuera de la selección las siguientes instituciones:

- a) la preparatoria abierta (federal);
- b) el telebachillerato (estatal);
- c) la preparatoria por cooperación de carácter nocturna federal
- d) la preparatoria por cooperación de carácter nocturna estatal

Las razones para no incluir a estas instituciones dentro de la muestra fueron las siguientes:

Las preparatorias por cooperación de turno nocturno no fueron contempladas por las siguientes dos razones: en primer lugar, por la población que a ellas asiste y que por los márgenes de edad que presentaban quedaban fuera de la población objetivo que tradicionalmente atiende la preparatoria, es decir: jóvenes cuyas edades fluctuaran entre los 15 y 19 años, que era la edad promedio de la población con la que pensamos trabajar y, en segundo lugar, por el turno en que dichas instituciones prestan sus servicios y que, por el horario en que lo hacen, está orientado fundamentalmente para personas mayores mismas que, por lo general, trabajan y, con ello, estas instituciones limitan la posible participación de los jóvenes.

La preparatoria abierta y el telebachillerato presentaban el mismo escenario que las instituciones anteriores en lo referente a la edad, además de que, fundamentalmente en el caso de la primera, la dificultad relativa con la que nos encontramos para poder aplicar la encuesta entre los estudiantes que a ella asisten, pues éstos sólo se reúnen ciertos días (sábados y domingos) al mes y

dentro de un horario restringido y limitado el cual prácticamente usan para aplicar los exámenes de las materias para los que estudiaron.

En síntesis, se puede plantear que estas instituciones quedaron fuera de la inclusión de la muestra, aún y cuando inicialmente se pensaba incluir a todas las instituciones que ofertaran la preparatoria, por no trabajar, fundamentalmente, con la población objetivo de las preparatorias en general, además de la dificultad intrínseca que presentaban para realizar la aplicación de la encuesta tal y como se había pensado, situación que tiene que ver, fundamentalmente, con la poca disponibilidad de tiempo que en algunos casos presentan los estudiantes.

En ese momento seguía pensando, todavía, en aplicar la encuesta al conjunto de la población estudiantil de las restantes escuelas señaladas. Sin embargo, las dificultades operativas e instrumentales que hubo en el momento en que se piloteó la aplicación del cuestionario me convenció rápidamente de que dicha estrategia no era ni adecuada ni factible.

Las razones de lo anterior se encuentran en *el celo* desmedido respecto de la función del cuidado que, se supone, tiene la institución de los alumnos (si es que así le podemos llamar); éste se manifestó en múltiples prácticas que retardaron u obstaculizaron la aplicación de la encuesta en la casi totalidad de escuelas en las que se intentó pilotearla.

Así, la negativa constante de las autoridades a brindar las oportunidades, los espacios y los permisos para tener el acceso a los estudiantes y aplicar la encuesta replanteó, rápidamente, la forma de realizar el trabajo de campo, por ello se definió la opción de seleccionar unas cuantas escuelas y lograr de las autoridades respectivas los permisos pertinentes para aplicar en ellas la encuesta.

Así, el segundo paso en el diseño e instrumentación de la estrategia para la aplicación de la encuesta (obviamente, primero de su pilotaje y, posteriormente,

de su aplicación) fue el establecer con claridad las instituciones a las que se les aplicaría la encuesta con la finalidad de (lograr) conseguir los permisos y establecer los mecanismos y procedimientos para la aplicación de la encuesta. Hacer esto implicó establecer qué instituciones deberían formar parte de la muestra.

En el caso del sector público se consideró que la depuración hecha a partir del reconocimiento de la no pertinencia de aplicar la encuesta en las instituciones que se habían dado de baja de la muestra en el primer momento nos planteaba la necesidad de utilizar las otras instituciones como referentes obligados y se consideró conveniente aplicar la encuesta en todas ellas. El sector público quedó, así, integrado por ocho instituciones educativas, a saber:

Colegio de Bachilleres planteles: 5, 6 y 7,
CEBETIS: #114 y #128,
CETIS: #61 y
Preparatorias por Cooperación: Altavista y Chamizal

Por otra parte, el sector privado de la educación representó, en este sentido, un mayor problema que el público, dado que la diversidad de instituciones que ofertan el servicio en este nivel es mucho mayor que el existente en el sector público y, en consecuencia, no resultaba práctico considerarlas a todas como se hizo en el caso del sector público.

Así que, contemplando la diversidad de instituciones privadas existentes y la oferta que las mismas hacen en el nivel educativo establecí algunos criterios que permitiesen realizar la selección de algunas escuelas que resultasen representativas, en función de los criterios mismos, y también y al menos parcialmente por su participación dentro de la trayectoria histórico educativa de dicho nivel en la entidad, por ello, se tomó en cuenta en la selección las instituciones que cumplieren con algunas de estas características:

- ser instituciones educativas privadas
- contar con una *trayectoria reconocida* dentro de la entidad,
- algunas de las cuales deberían contar con un perfil o carácter distintivo en términos religioso y / o laico,
- algunas de las cuales deberían contar con un perfil o carácter distintivo en términos civiles y, por el contrario, al menos una de ellas debería contar con un perfil definido de carácter militar, y
- se privilegio escoger, aunado a las características anteriores, que las instituciones privadas que se seleccionaran tuviesen, como foco de su atención y consecuentemente como público interesado, diferentes sectores de población, es decir, que estuviesen *volcadas* a atender a la población demandante en distintos sectores de población y con diferente ubicación social, y,
- que al menos una de las instituciones seleccionadas contase con una cobertura de atención bajo el modelo educativo de dos años de estudio, en contraposición de las otras que se encuentran bajo el régimen de tres años de escolarización.

Se consideró que la muestra para realizar el estudio en relación con el número de instituciones de carácter privado fuese igual al seleccionado para las instituciones de carácter público, es decir, ocho instituciones.

La muestra quedó seleccionada con las siguientes instituciones:

NOMBRE DE LA INSTITUCION	Colegiatura	ORIENTACION			MODELO	
		Laica	Religiosa	Militar	3	2
INSTITUTO MEXICO	La variación en los costos de estas escuelas o instituciones educativas varia entre los 2400 y los 8000 pesos por semestre, considerando la inscripción, los pagos relativos a la colegiatura semestral y los pagos de laboratorios y otros más		x		x	
INSTITUTO MEXICANO NORTEAMERICANO		x			x	
AGUSTIN PRO			x		x	
IBEROAMERICANA		x			x	
COLEGIO LATINOAMERICANO			x		x	
CENTRO DE EESTUDIOS PRE UNIVERSITARIOS		x				x
PREPARATORIA IGNACIO ALLENDE		x			x	

MILITAR		x		x	x	
---------	--	---	--	---	---	--

Una vez seleccionada la muestra fue necesario definir la cantidad de encuestas²³ que se aplicarían en la misma, así como su distribución en las escuelas y los turnos de la muestra y, también, determinar la manera en que se seleccionaría a los sujetos a los que se les aplicaría.

En este sentido, hay que resaltar, que se había tomado la determinación de aplicar 511 cuestionarios, lo que equivalía a un 2.15% de la población estudiantil²⁴ total registrada por SEECH.

El 68% de ese 2.15% debería aplicarse a los estudiantes de las escuelas públicas y el 32% restante a los estudiantes de escuelas privadas. Podemos señalar, entonces que, en términos prácticos se aplicaron 511 encuestas, de las cuales 351 correspondieron a las instituciones de carácter público y 160 a las instituciones de carácter privado.

²³ Se hubiese requerido aplicar el cuestionario al 1.6% de la población estudiantil para que la muestra estuviese construida con un margen de error del 5% y una confiabilidad del 95%, esto es, se hubiese requerido aplicar únicamente 378 cuestionarios para que fuese una muestra estadísticamente representativa.

²⁴ Hay que señalar que se solicitó a las autoridades educativas de las distintas escuelas donde se aplicó la encuesta un lugar adecuado y la disponibilidad para usarlo en un tiempo promedio de una hora, pues se consideró ese tiempo en función de los resultados obtenidos al *pilotear* la encuesta.

El tiempo requerido contemplaba, primeramente, brindar a los estudiantes una explicación general muy breve sobre la intención de la investigación que se estaba realizando y, en consecuencia, del fin de la encuesta en la misma y la importancia de sus respuestas, lo mismo que ciertas indicaciones mínimas y necesarias sobre el cuestionario, su estructura, para que no tuvieran problemas al contestarla; además de considerar la amplitud del cuestionario, pues el tiempo estimado de respuesta para el mismo fluctuó entre 32 minutos el que menos tiempo usó y 55 minutos el que más tardó en contestarlo, por lo que era necesario dejar un cierto margen de tiempo para tener una cierta holgura en el tiempo estimado de respuesta.

He de agradecer, aquí, a los estudiantes de preparatoria que participaron en la encuesta, su respuesta y participación entusiasta y desinteresada, misma que mostraron en la realización de la tarea. Esta resultó para mí gratificante de diversas maneras, ya que no fueron pocos los estudiantes que una vez terminada la tarea de responder la encuesta se acercaron para comentar inquietudes respecto de algunas de las preguntas del cuestionario y de la importancia de considerar algunas cosas que, según dijeron, *no habían pensado con anterioridad*.

Si bien, ésta fue una tarea planeada, fundamental y sistemáticamente realizada, en los momentos en que se *piloteo* y, posteriormente, se *aplicó* la *encuesta*, ésta resultó ser, sin embargo, una acción espontánea y múltiples veces repetida por parte de los estudiantes participantes en la encuesta durante los dos periodos de aplicación de la encuesta.

Para la aplicación de la encuesta se pensó, operativamente, en estratificar la encuesta en relación a los niveles de estudio tomando en cuenta la proporcionalidad de la matrícula existente en cada nivel, por un lado, y seleccionar a los alumnos que hubiesen de contestar la encuesta a partir de un proceso de selección al azar y sistemático dependiendo del número de lista (los números 5 y múltiplos de cinco).

He de destacar que considero que la planeación que se hizo de la estrategia para la aplicación de la encuesta aparecía, en términos formales, adecuada. Sin embargo, aún con la poca experiencia que se tenía respecto de la solicitud de permisos y apoyos institucionales para aplicar la encuesta, ésta permitió prever que la tarea de aplicación de la encuesta no iba a resultar lo fácil que se pensaba desde la planeación formal.

De tal suerte que en el proceso de aplicación de la encuesta, durante los meses de febrero a mayo del 2001, nos percatamos de las enormes dificultades operativas que un trabajo de esta naturaleza implica, ya que aún y habiendo obtenido el permiso de las autoridades educativas correspondientes, a nivel estatal y local, para poder aplicar la encuesta y pidiéndoles a las mismas que notificaran a los directores de las distintas escuelas donde se iba a aplicar la encuesta nuestra solicitud para realizar este trabajo, aún así, se tuvieron problemas en el momento de instrumentar operativamente la aplicación de la encuesta.

Dentro de los múltiples problemas con que nos enfrentamos al momento de aplicar la encuesta podemos destacar como los más significativos:

- la negativa de algunos directores a permitir aplicar la encuesta hasta que no se hubiese revisado ésta por parte de algunos maestros de los planteles y hasta estar seguros que no ofendía o tuviese elementos no pertinentes o convenientes que los alumnos de dichos planteles tuviesen a su alcance y pudiesen contestar;

- el no respetar por parte de las autoridades educativas de los planteles el momento acordado para la aplicación de la encuesta, lo que implicó un retraso considerable si se toma en cuenta que ello implicaba, en algunos casos, tener que volver a realizar las gestiones necesarias para acordar otro momento y las condiciones propicias para la aplicación de la encuesta;
- el no respetar, en términos generales, el mecanismo y la forma de selección de los alumnos que debiesen contestar la encuesta y seleccionarlos arbitrariamente por parte de los directores o subdirectores y, en algunos casos, por y con intermediación de los prefectos, cabe destacar aquí que sólo en tres de los dieciséis casos de la muestra, en el *Colegio de Bachilleres plantel 7*, en la *Preparatoria por Cooperación Altavista* y en la *Preparatoria Militar*, se pudo realizar la selección al azar y bajo una selección sistemática de los alumnos y que, en otros dos casos, en los casos de la *Preparatoria por Cooperación Chamizal*, federal, y del *Instituto México*, particular, en ambas instituciones, no se permitió el acceso directo a las instalaciones de las instituciones, hay que señalar, sin embargo, que por parte de ambas instituciones se pidieron los criterios bajo los cuales se debería hacer la selección de los alumnos y, según lo refirieron las propias autoridades de los planteles, la selección de los alumnos que contestaron se realizó bajo los criterios solicitados, aunque no se tiene ningún otro elemento de prueba para saber si éstos se respetaron y aplicaron, ya que los cuestionarios fueron posteriormente entregados, por parte de las autoridades de los planteles, ya contestados.

Aún y con todo lo anterior, pienso que la encuesta, tal y como fue contestada por los alumnos de las escuelas preparatorias en Ciudad Juárez, nos brinda una información valiosa respecto de cómo perciben y cómo se perciben en relación con la problemática de la ciudadanía, que es de lo que trataremos en los próximos capítulos.

CAPITULO V

LOS SUJETOS DE LA ENCUESTA

PRIMERA PARTE

1. Introducción

Como se ha visto, al finalizar el primer capítulo se planteó una interrogante general que orienta el conjunto del presente trabajo y, en relación con ella, un conjunto de proposiciones analíticas que intentan servir de marco orientador a la búsqueda de respuestas posibles.

En el segundo capítulo se presentó parcialmente la discusión sobre la temática de la ciudadanía y se arribó al señalamiento de la construcción de los observables que se consideran fundamentales para el trabajo de investigación. Estos observables se convirtieron en orientadores e indicadores para recabar la información pertinente para allegarse la información necesaria para el desarrollo del trabajo, es decir, en la base necesaria para el diseño del cuestionario que se aplicó en el trabajo de investigación.

El cuestionario, por su parte, se construyó pensando en recabar la información necesaria y pertinente para que diese sustento a la forma en que, se pensó, se podían operacionalizar los *observables* de la ciudadanía, es decir, considerando aquello que comparten los estudiantes como sujetos actuantes y contextuales: formación e información, edad y experiencia, forma de ver y apropiarse del mundo, interés, sentimiento de pertenencia, confianza, influencia, participación y eficacia, etc., etcétera.

Por otra parte, los capítulos anteriores, el capítulo tercero de la primera parte y el cuarto, el primero de la segunda parte, fueron dedicados a presentar el marco en el cual este trabajo se ha desarrollado, primeramente en relación con la visión que se tiene de la educación en el proceso de formación de la ciudadanía en términos generales y, en el capítulo anterior, la forma en que se encuentra el

nivel educativo en el país, haciendo referencia específica a su situación en Ciudad Juárez.

Ahora bien, aparentemente hablar de los sujetos escolares que pueblan las escuelas preparatorias en Ciudad Juárez puede parecer una pretensión que rebasa las posibilidades del presente trabajo de investigación. Sin embargo, dado que se trabajó con una *muestra representativa* de los mismos y que en este capítulo haremos la presentación de dichos sujetos, considero que aunque en el presente capítulo me referiré única y específicamente a los sujetos a los que se les aplicó la encuesta, muchas de las cosas que aquí se dicen pueden ser pensadas, en términos generales, de los sujetos escolares de las preparatorias de la ciudad.

La descripción que de los sujetos de la encuesta se realiza en este apartado tiene la intención de presentarlos en sus características más generales y sobresalientes, partiendo de la información que ellos mismos brindaron cuando dieron respuesta al cuestionario que sirvió de base para esta investigación, en ese sentido, la información remite a sus características más generales como sujetos:

¿qué hacen?,

¿cuál es su edad?,

¿en qué semestre y en qué turno están?,

¿cómo es la familia a la que pertenecen y con quienes (con)viven?,

¿si trabajan o no?,

¿cuáles son sus expectativas a futuro?,

¿a qué tipo de información tienen acceso?,

si leen, ¿qué es lo que leen?,

si ven televisión y escuchan radio ¿cuando la ven y / o escuchan cuanto tiempo es el que dedican a esta actividad y qué es lo que ven y lo que escuchan?,

si asisten al cine o no y, si lo hacen, ¿con qué frecuencia lo hacen?,

¿si viajan o no?,

¿si conocen sus derechos?,
¿en quiénes y en qué confían?,
¿si se conciben como religiosos o no?,
¿cómo conciben su participación en la sociedad, su escuela y su familia?,
¿sí les preocupa la política o los problemas sociales?,
¿cuáles y qué tipo de valores son los que tienen?, y,
¿cómo conciben la escuela, la educación, y su tránsito por ella?.

En este capítulo y en el siguiente, lo dedicaremos a hacer una presentación general y amplia en función de la encuesta realizada para, posteriormente, plantear una posible interpretación, la mía, de dicha información y su repercusión en el proceso de formación de la ciudadanía a partir y por intermediación de la educación.

2. La Escuela Y El Género

Lo primero que tenemos que explicitar y que ya manifestamos con anterioridad, es el hecho de plantear que la encuesta se aplicó a jóvenes estudiantes de preparatoria en Ciudad Juárez e involucró 16 escuelas preparatorias de la localidad, ocho de ellas públicas y ocho privadas. Una vez realizado el trabajo de selección de las escuelas y aplicada en su totalidad la encuesta la constitución final de la muestra tuvo las siguientes características:

Se encuestaron 511 alumnos, de los cuales 259 fueron mujeres y 252 hombres. La distribución por género²⁵ y escuelas fue la siguiente:

²⁵ En la actualidad existe una discusión muy importante sobre la problemática de género, es por ello que en el presente trabajo no se considera la tradicional categoría (dicotómica) de *sexo*, sino la *actual y problemática* de *género*. Una de las razones para ello estriba en el reconocimiento de que, en el escenario de discusión y problematización teórico-conceptual existente en la actualidad, el *sexo* aparece como categoría constitutiva de un discurso tradicional que plantea a éste como una atribución *natural*, mientras que, por el contrario, la categoría de *género* se presenta como una construcción teórico-conceptual y social mucho más incluyente y amplia que la de *sexo*, por ello considero y supongo que debe haber *características* distinguibles y diferenciables en los procesos de construcción de los *géneros*.

Distribución de la muestra por escuela y género

Count		Género		Total
		Femenino	Masculino	
Nombre de la escuela	Co.Bach.5	24	21	45
	Co.Bach.6	17	26	43
	Co.Bach.7	23	19	42
	Cetis.61	32	24	56
	Cebetis.114	30	22	52
	Cebetis.128	17	21	38
	Chamizal	24	36	60
	Altavista	10	5	15
	Inst.México	10	9	19
	Col.Latinoamericano	12	7	19
	Agustín Pro	10	6	16
	I.Mexicano-Norteame ricano	8	13	21
	Iberoamericana	8	9	17
	Ignacio Allende	9	10	19
	Esc.Militar	8	11	19
	C.E.P.U.	17	13	30
	Total	259	252	511

3. La Edad

La preparatoria como institución educativa ha tenido como objeto de atención, tradicionalmente y en términos generales, a los jóvenes que, de manera fundamental, se encuentran dentro del grupo de edad comprendido entre los 15 y los 19 años.

En el caso de los estudiantes que contestaron el cuestionario hemos de decir que las edades de los mismos fluctuaron entre los 14 y los 22 años cumplidos, lo que marca una leve diferencia en relación con las edades esperadas para los mismos en términos tradicionales.

Considerando que para este trabajo de investigación la variable edad es significativa y fundamental, no por la relación que la misma guarda o puede tener con la educación, sino por la relación que guarda con respecto de la ciudadanía, ya que es en principio y a partir de la edad que se reconoce o no la condición de ciudadanía. Así, un ciudadano sólo es considerado como tal a partir de la mayoría de edad, es decir, sólo a partir de los 18 años cumplidos se puede, en el caso específico de México como país, ser considerado como un ciudadano en todo el sentido de la palabra.

En este sentido, conviene recalcar que, si bien los rangos de edad de los estudiantes encuestados fluctuaron entre los 14 y los 22 años cumplidos, el grueso de los mismos se encontraba, al momento de contestar la encuesta, en el grupo comprendido por los "menores de edad", de tal forma que el 85.4% de los estudiantes encuestados era menor de 18 años, y sólo el 14.6% era mayor de dicha edad.

La cuestión de la edad es significativa, además de por la razón ya señalada y que considero fundamental, por un sin fin de causas y factores culturales y sociales que se manifiestan en relación, precisamente, con la mayoría de edad y que representan, en conjunto, una especie de *parte aguas* que, se puede decir, marca fundamentalmente el fin y el inicio de un periodo o ciclo de la vida que tiene una importancia capital para la vida práctica y cotidiana de los individuos y, en consonancia, en relación con la cuestión de la ciudadanía.

Así, podemos decir que la mayoría de edad adquiere importancia como una cuestión en relación con la ciudadanía, pero no solamente en el ámbito de lo jurídico-político, sino que su importancia se manifiesta de manera fundamental en el ámbito socio-cultural y económico de la vida cotidiana, de suerte que este *parte aguas*, que significa el final y el inicio de un ciclo de la vida, por el reconocimiento que se le asigna a la edad, en términos generales y fundamentalmente en la dimensión sociocultural de la vida cotidiana y no, como pudiera pensarse errónea y solamente en el ámbito jurídico-político y en la

posible participación en y de los procesos político-electorales, que son, en ciertos sentidos, las expectativas que brinda el cumplir los 18 años dentro de los marcos normativos. Es más, se puede incluso decir que, para los jóvenes, la importancia de cumplir la mayoría de edad se adquiere en relación con el papel que este hecho juega dentro de nuestros usos y costumbres socio-culturales antes bien que en relación con lo jurídico-político.

Para el caso que nos ocupa y que tiene que ver con la mayoría de edad, hay que tomar en cuenta que ésta implica, socialmente y en principio, el reconocimiento en y para los jóvenes de un nuevo estatus. Estatus que hasta que el joven adquiere la mayoría de edad no le es, en términos generales, reconocido y asignado.

Dicho estatus se manifiesta socialmente en el tránsito de una situación de heteronomía, sancionada incluso legalmente, en una condición distinta, de autonomía. Esta es, al parecer, la más significativa de las características que implica el reconocimiento del nuevo estatus para los jóvenes.

Así, el reconocimiento que socialmente se le asigna al sujeto a partir de su mayoría de edad, es simbólicamente significativo y se manifiesta de manera fundamental en el hecho de que el sujeto que adquiere la mayoría de edad puede acceder a una serie de bienes de distinto tipo, ya sean éstos: políticos, sociales, culturales, de consumo, etc., que antes, por cuestiones relativas precisamente a su edad y a la valoración social que de la misma se hace, le eran negados, tutelados, dosificados o limitados.

De esta manera, la trascendencia de la mayoría de edad se manifiesta en un conjunto de prácticas socio-culturales y políticas que representan una diferencia significativa entre *ser* y *estar* comprendido dentro del grupo etario de los *mayores de edad* con respecto a *ser* y *estar* comprendido en el grupo de los *menores de edad*.

Respecto de lo anterior hay que decir que, para los jóvenes y en función de la valoración que hacen de ellos mismos es más significativa la edad que el grado escolar que se encuentran cursando, pues muchas de las cosas de su vida cotidiana que se encuentran en su entorno social, cultural y político las viven según se encuentren ubicados en el grupo etario en que circunstancialmente estén adscritos, ya sea en el grupo de los menores de edad o en el de mayores de edad, antes que en relación con el grado escolar o el nivel educativo que estén cursando.

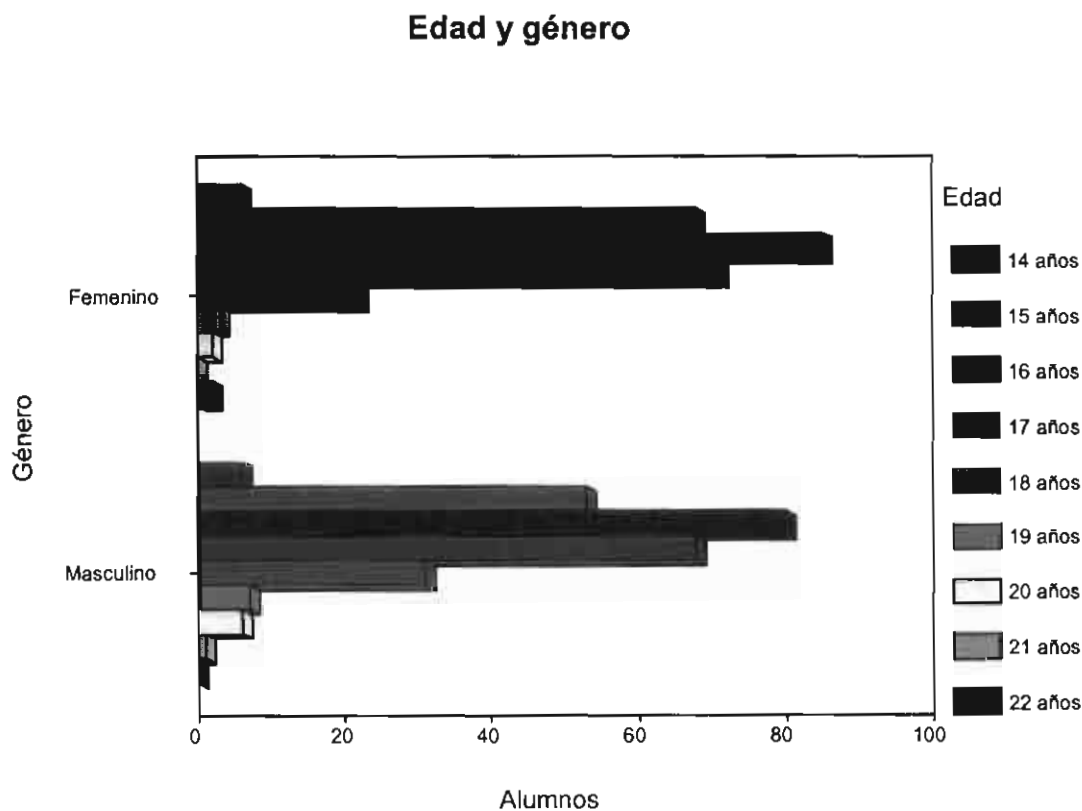
Así y de acuerdo a lo anterior, las mismas cosas se pueden vivir como limitaciones, bajo un sentimiento de frustración o en la imposibilidad de realizarlas, al menos legalmente, si los jóvenes se encuentran dentro del grupo de *menores de edad*; y esas mismas cosas, sin embargo, para los jóvenes que se encuentran en el grupo de *mayores de edad* se pueden vivir, al menos teóricamente hablando, como posibilidad o factibilidad de realizar, como deseo accesible o, al menos, como posibilidad potencial, precisamente por la edad.

Es por ello que, en este sentido, estar cursando el 1º, 2º, 3º, 4º, 5º o 6º semestre de la preparatoria, con independencia de la edad con que se cuente, pareciera ser menos trascendente e importante que contar con la mayoría de edad y, en consecuencia, tener el reconocimiento legal y social para poder acceder a los bienes socio-culturales y políticos que ésta situación pone al alcance de los jóvenes.

Por otra parte, hay que señalar la cuestión de la mayoría de edad como elemento a ser problematizado para considerar su relevancia y ver si realmente adquiere una significación e importancia general para los jóvenes y en todos los ámbitos y dimensiones de su vida cotidiana o sólo en algunas de ellas y, en ese sentido y consecuentemente, considerar la importancia que la mayoría de edad representa, en su vida cotidiana en las dimensiones socio-cultural y política o si, por el contrario, sólo adquiere importancia, significación y valor en el ámbito y dimensión de la vida política de los jóvenes. Esto último sin olvidar las

diferencias que puedan ser señaladas, en este sentido, en relación con la construcción social del género.

Así, los sujetos de la encuesta en relación con la edad y el género tuvieron la siguiente composición en la muestra:



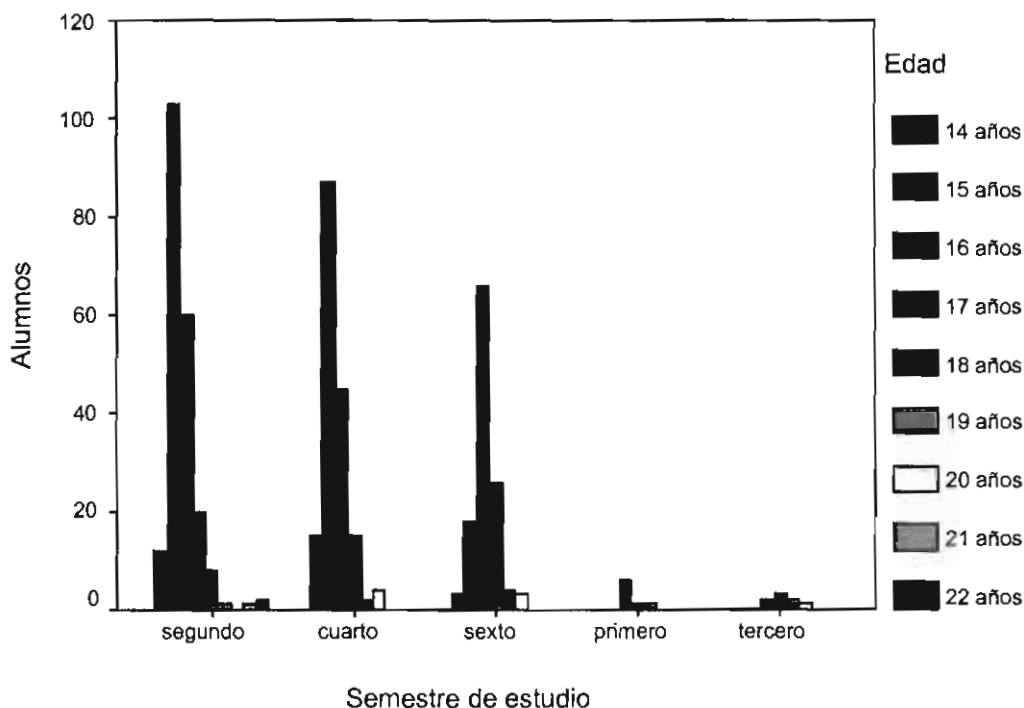
4. La Edad, El Semestre Y El Turno De Estudio

Si, como hemos visto, se considera a la edad como una variable importante por la significación que a la misma le adjudicamos en términos socio-culturales y políticos por y para la vida cotidiana, en general, y para la ciudadanía, en particular, hemos de suponer que es importante considerar también, aunque con

diferente importancia relativa pero en el mismo sentido, el nivel de escolarización alcanzado por el joven en relación con la edad.

Lo anterior tiene que ver, de manera fundamental, con el papel que social, cultural y políticamente le adjudicamos a la educación, sobre todo cuando se considera su relación con la formación para el trabajo, para la vida y en relación con la problemática de la ciudadanía. En este sentido, la encuesta aplicada nos brindó los siguientes datos relacionados con la edad y el semestre de estudio:

Semestre de estudios y edad



Lo primero que observamos en la gráfica es que en los márgenes superior e inferior de los grupos de edad y en una proporción casi igual se encuentran los alumnos que, o bien tienen menos edad o la rebasan en relación con el grupo etario al que fundamentalmente está dirigida la educación preparatoria, en el caso del grupo de menor edad, éstos representan un 2.35% de la muestra mientras que el grupo que la rebasa representa un 2.15% de la misma.

Otro dato importante es que el 85.52% de los encuestados, al momento de responder la encuesta, pertenecían al grupo de menores de 18 años, por lo que sólo el 14.48% de los estudiantes encuestados se ubicaron como integrantes del grupo de mayores de edad, es decir, con 18 años o más.

Así, de los estudiantes que conformaron el grupo de los menores de edad tenemos la siguiente distribución en relación con la escolarización alcanzada:

- 14 años, el grupo de jóvenes de esta edad representaron el 2.74% de la muestra y se encontraban cursando el segundo semestre;
- 15 años, éstos representaban el 23.68% del total de los encuestados, de este grupo el 85.12% se encontraba cursando el segundo semestre, el 12.4% cursaba el cuarto semestre y sólo un 2.48% de los mismos se encontraba cursando el sexto semestre;
- 16 años, estos representaron el 32.29% del total y se encontraban distribuidos de la siguiente manera: el 36.36% cursaban el segundo semestre, el 52.72% estaban cursando el cuarto semestre y 10.9% de este grupo de edad se encontraba en sexto semestre;
- 17 años, éstos representaron el 27.2% del total encuestado y se distribuían de la siguiente manera: el 14.39% cursaba el segundo semestre, el 32.37% se encontraba en cuarto semestre, el 47.48% cursaba el sexto semestre; un 4.32% se encontraba en primer semestre y sólo un 1.44% se encontraba cursando el tercer semestre (estos últimos dos datos corresponden al modelo educativo de dos años).

Del 14.48% de los estudiantes pertenecientes al grupo de mayores de edad o que al momento de la encuesta ya contaban con la mayoría de edad, sin considerar en forma desagregada la mayoría de edad se tuvo la siguiente distribución: el 16.21% cursaba el segundo semestre, el 28.37% se encontraba

cursando el cuarto semestre, el 44.59% se encontraba en el sexto semestre, el 2.7% estaba en el primer semestre y sólo un 8.1% en el tercer semestre, (estos últimos dos datos corresponden al modelo educativo de dos años).

Sin embargo, si se desagrega la información se tiene que de este 14.48% correspondiente al grupo de jóvenes con mayoría de edad, éste está constituido, en relación con el grado escolar alcanzado, de la siguiente manera:

- 18 años, este grupo de edad representa el 71.62% del total del grupo de mayores de edad (14.48%) y se encontraba distribuido en relación con el grado escolar de la siguiente manera: el 15.09% se encontraba cursando el segundo semestre, el 28.3% estaba en cuarto semestre, el 49.05% en sexto semestre, un 1.88% se encontraba cursando el primer semestre y el 5.66% en tercer semestre (estos dos últimos datos corresponden al modelo educativo de dos años);
- 19 años, este grupo de edad representó el 13.51% del total del grupo de mayores de edad y se encontraban distribuidos de la siguiente forma: el 10% se encontraba cursando el segundo semestre, el 20% estaba en cuarto, el 40% se encontraba en sexto, un 10% se encontraba cursando el primer semestre y un 20% el tercero (los últimos datos corresponden al modelo educativo de dos años);
- 20 años, este subgrupo representó el 10.81% y tenía la siguiente distribución: el 50% se encontraba cursando el cuarto semestre, el 37.5% se encontraba en sexto semestre y un 12.5% cursaba el tercer semestre (este último corresponde al modelo educativo de dos años);
- 21 años, este subgrupo representó el 21.35% y se encontraba cursando el segundo semestre;

- 22 años, representado sólo por un 2.7% y este subgrupo se encontraba cursando el segundo semestre.

He partido del supuesto de que la edad juega un papel importante en relación con la ciudadanía y, lo mismo he supuesto, con respecto a la escolarización alcanzada.

Por el momento sólo señalaré aquí que lo anterior implicaría, al menos en principio, poder establecer algún tipo de relación evidente²⁶ entre la escolarización alcanzada, lo mismo que en relación con la edad y la ciudadanía, de tal suerte que, por ejemplo, en relación con la edad y la escolarización se pudiese pensar que un alumno o alumna de tercer año o de sexto semestre de preparatoria, lo mismo que un joven de mayor edad, se encuentra o está en mejores condiciones, si es que la suposición es correcta y la escolarización y la edad tienen la significación e importancia que comúnmente se les atribuye, que uno que se encuentra en segundo o en primer año y que cuenta con menor edad.

Sin embargo, eso no es algo que, en principio, se pueda establecer claramente y de manera directa, aunque se le haya supuesto y se considere la importancia que comúnmente le atribuimos a la edad y a la escolarización en relación con la ciudadanía, tal y como lo veremos más adelante.

Por otro lado, dado que se ha supuesto y otorgado un papel importante a la edad y a la educación o, mejor dicho, a la escolarización, y dado que ésta se considera en relación con el grado alcanzado, hemos de suponer como significativo el tiempo en el que se realiza esta relación de educación formal, es decir, no sólo pueden aparecer como significativas la edad y la escolarización alcanzada, sino que también hemos de considerar como importantes, también,

²⁶ Esta es una relación que sólo ha sido establecido en términos generales y de manera discursiva, sin ningún tipo de correlato o evidencia empírica sobre la misma; así se ha planteado como una generalidad, fundamentalmente, a partir del propio discurso.

las condiciones sociales y culturales en las que se desarrolla, lo mismo que el espacio y el tiempo que lo posibilita, respecto de este último punto consideramos aquí el turno en el que se estudia. De tal manera que, los datos presentados anteriormente se redimensionan una vez más al considerar este aspecto, tal y como se ve en el siguiente cuadro:

Edad, turno y semestre de estudio

Count			Semestre de estudio					Total
Turno de estudio	Edad		Segundo	Cuarto	Sexto	Primero	Tercero	
Matutino	14 años		9					9
	15 años		66	12	3			81
	16 años		35	49	10			94
	17 años		16	25	38	6	2	87
	18 años		6	7	19	1	3	36
	19 años			1	2	1	2	6
	20 años			3	1		1	5
	21 años		1					1
	22 años		2					2
Total			135	97	73	8	8	321
Vespertino	14 años		3					3
	15 años		37	3				40
	16 años		25	38	8			71
	17 años		4	20	28			52
	18 años		2	8	7			17
	19 años		1	1	2			4
	20 años			1	2			3
Total			72	71	47			190

5. La Trayectoria Educativa

En relación con el señalamiento respecto de las condiciones contextuales en las cuales dicho proceso se realiza, se ha de considerar, al menos parcialmente importante en dicho proceso, la trayectoria educativa que los estudiantes han llevado a cabo. Esto implica considerar y tomar en cuenta que, si bien en relación con la educación se cubren los mismos trayectos, es decir, educación primaria, secundaria y preparatoria, no se realiza ésta a través de las mismas trayectorias, sino que éstas son distintas o implican tránsitos diferentes, dado

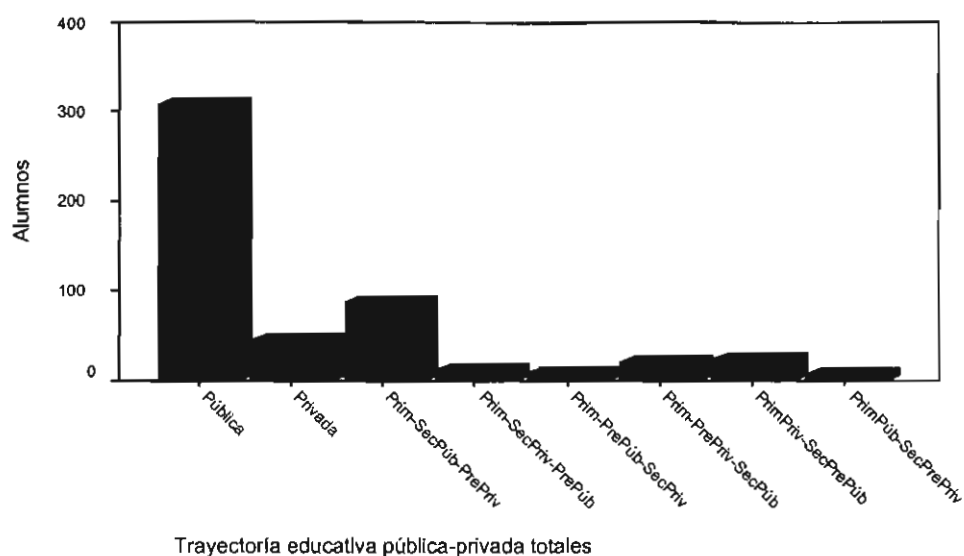
que las instituciones educativas en las que los estudiantes transitan y se apropian e informan de los contenidos a los que se ven expuestos y de los modelos de formación a los cuales se vieron sometidos, presentan diferencias, las cuales fundamentalmente se han aceptado como lo dado. De tal suerte que, se puede decir, las trayectorias educativas varían cuando se considera la diversidad de instituciones existentes que brindan el servicio de educación obligatoria, primaria y secundaria, lo mismo que de aquellas que ofertan la educación preparatoria.

En este sentido, la diferencia más notoria es, sin lugar a duda, el reconocimiento obvio de que existen instituciones de carácter público y/o privado, dependiendo de las fuentes de financiamiento de las que dependen; además, instituciones laicas, civiles, militares y religiosas. Es de esperarse, en función de lo supuesto, que estas diferencias dejen su impronta o huella en los procesos de formación de los estudiantes que asisten a dichas instituciones.

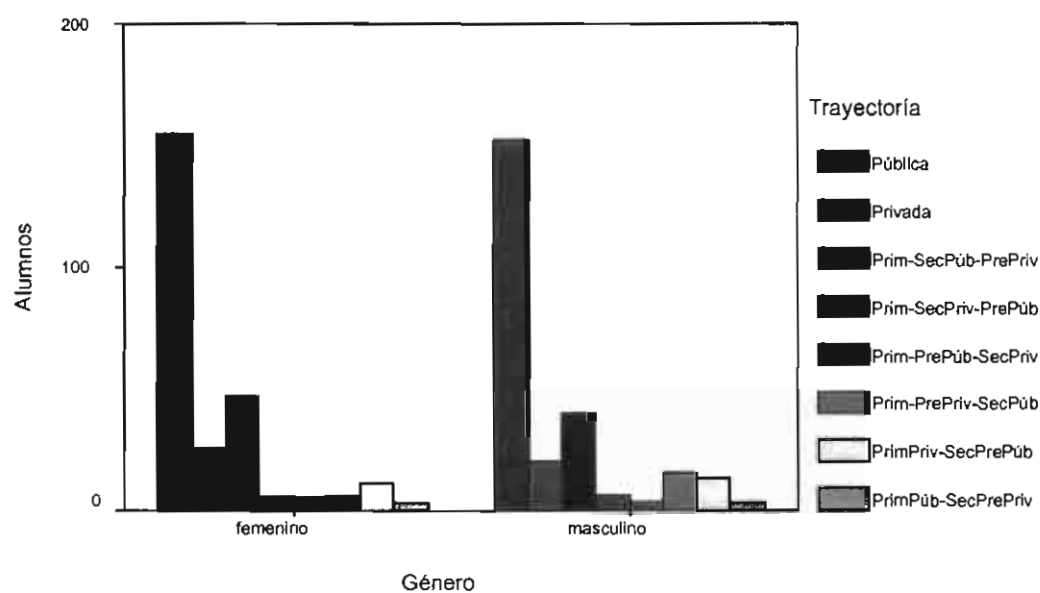
Pretendo considerar este aspecto para intentar hacer observable, en relación con la temática de la ciudadanía, la forma en que las instituciones, o mejor dicho la trayectoria dentro de éstas, se manifiestan o hacen palpables en relación con la temática de la ciudadanía.

Por el momento me referiré a las trayectorias educativas de los encuestados tomando en consideración las diferencias señaladas anteriormente respecto de las escuelas públicas y privadas, por un lado, y las escuelas laicas y religiosas, por otro. Así, en la primera gráfica se muestra la trayectoria educativa de los estudiantes encuestados en relación con sus tránsitos por escuelas públicas y privadas; mientras que en la segunda se muestra la misma información pero en relación con el género.

Trayectoria educativa Pública Privada



Trayectoria educativa por género

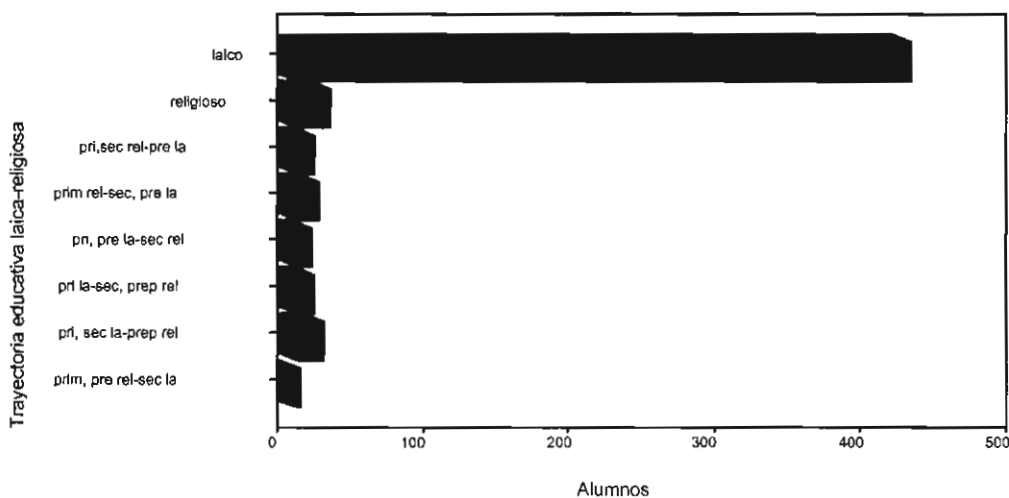


Tal y como se observa en las gráficas anteriores, el 60.1% de los encuestados cuenta con una trayectoria completa de escuela pública, mientras que sólo el 9% de ellos cuenta con una trayectoria completa de escuela privada.

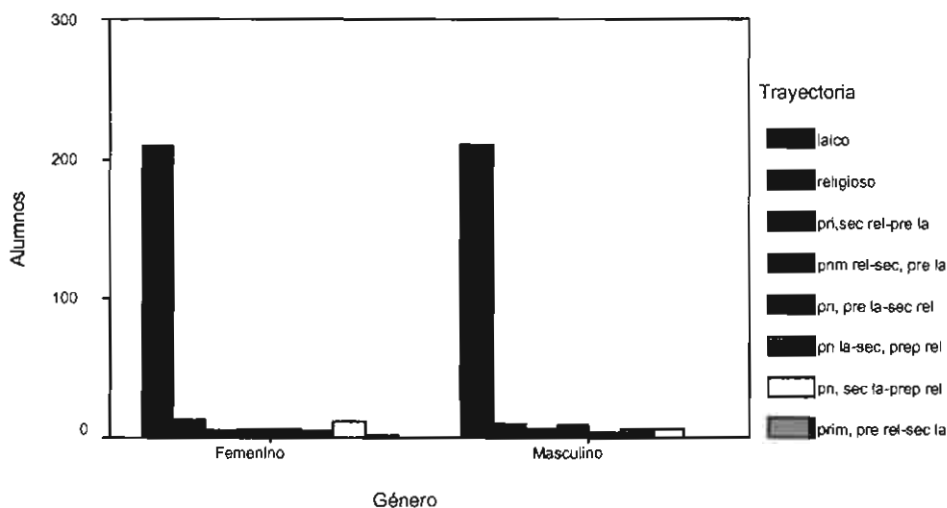
El resto, el 30.9% cuenta en su haber con una trayectoria mixta, es decir, ha transitado en algún momento de su formación entre escuelas públicas y privadas.

El 7.6% de este 30.9% tiene una trayectoria mayoritariamente privada, mientras que el 23.3% la tiene mayormente pública. Respecto de la distinción entre escuelas laicas y religiosas se puede resaltar lo siguiente de los encuestados:

Trayectoria educativa laica-religiosa



Trayectoria educativa y género



Respecto de la trayectoria laica o religiosa vale la pena destacar que el 82.4% de los encuestados cuenta con una trayectoria completamente laica, mientras que el 4.5% cuenta con una trayectoria completamente religiosa, por lo que sólo

el 13.1% de los encuestados cuenta con una trayectoria mixta de educación laica y religiosa. De este 13.1% el 4.8% cuenta con una trayectoria mayormente religiosa y el 8.3% cuenta con una trayectoria mayoritariamente laica.

6. La Familia

Hay que aclarar que no se les preguntó a los encuestados directamente sobre el tipo de familia a la que pertenecían y cómo estaba constituida, dado que la información que se quería obtener estaba en relación con los procesos de interacción y convivencia que ellos realizaban y, por ello se les preguntó, más bien, ¿quiénes vivían con ellos en sus casas?.

El realizar la pregunta de esta manera implicaba plantear que con quien se vive juega un papel importante en el desarrollo de la vida cotidiana, puesto que son esas personas con las que, se supone, se comparte y se ha compartido, en última instancia, la vida cotidiana, son con ellas y junto con ellas con las que se enfrentan las alegrías y las dificultades que plantea la misma vida cotidiana, además de ser con ellos con los que se disfruta o padece el espacio cotidiano, sobre todo el considerado como privado, y el tiempo de la vida día a día.

Las respuestas obtenidas a partir de esa pregunta permitieron considerar a la familia no como una construcción social abstracta sino, por el contrario, como una construcción social constituida a partir y precisamente de los actores con los cuales dichos jóvenes realizan las interacciones cotidianas que podemos considerar, también, como más significativas y cercanas.

De esta manera, la oportunidad de construir la categoría familia a partir del reconocimiento de las personas con las que se vive implica, obviamente, no tomar en cuenta las denominaciones tradicionales y nominales de la familia o, si se usan, intentar, al menos, cargarlas con un sentido distinto.

Por lo anterior, en ningún momento se preguntó si los padres, ya fuese que viviesen juntos o no, como integrantes de la familia estuviesen o no casados, ya fuese civil o religiosamente, o ambas cosas a la vez, tampoco se les preguntó si vivían en unión libre, o, si en el caso de que se diese la ausencia de alguno de ellos, ya fuese de la madre o del padre, ésta fuera porque estaban divorciados, separados o por la defunción de alguno de ellos o de los dos.

Lo que se intentó resaltar a partir de la forma en que se realizó la pregunta no fue, pues, la constitución de la familia en términos formales, sino considerar a ésta como un grupo *de facto* a partir de los elementos que la componen, es decir, el concepto de familia como grupo *de apoyo*, como grupo *articulado* y *articulador* de los elementos que lo componen, lo que considero, al menos aquí sí formalmente, se da en los hechos entre los integrantes de una vivienda al momento de compartirla.

En este sentido, hemos de reconocer en este planteamiento la importancia que le brindamos al hecho de compartir la vida cotidiana y la casa o la vivienda, como elementos fundamentales en la formación y delimitación de lo que consideramos la familia.

Así, desde esta perspectiva se consideran más importantes los procesos de interacción cotidianos que se realizan en dicho espacio, que la (de)nominación que se pueda dar a los mismos cuando se habla de ellos como de la constitución de la familia, como ocurre cuando ésta se trata en términos formales.

Por lo anterior es que se puede plantear que la intención no era, propiamente hablando, reconstruir la familia a partir de los datos recabados sino, por el contrario, agrupar dichos datos bajo la denominación de ciertos tipos de familia a partir, precisamente, de las caracterizaciones de los elementos incluidos por los alumnos al contestar la encuesta.

Con esto se quiere destacar el hecho de que si se ha considerado importante a la familia dentro del proceso de socialización, esa importancia debe ser atribuida a las interacciones que entre los elementos de la misma se realizan en su interior, antes bien que a la denominación que de la misma hagamos, sobre todo en términos formales.

Por otro lado, debemos considerar la heterogeneidad social existente de la construcción de la estructura de la familia como elemento importante y determinante en el desarrollo de la convivencia que se pueda desarrollar en la misma.

Planteo a continuación las categorías bajo las cuales agrupé los datos recabados en la encuesta aplicada:

- *Familias biparentales nucleares básicas*, son aquellas que incluyen padre, madre y hermanos
- *Familias biparentales nucleares extensas*, son aquellas que incluyen padre, madre, hermanos y algún otro familiar, ya sean éstos abuelos, tíos, primos, etc.
- *Familias biparentales nucleares grupo de apoyo*, son las que incluyen padre, madre, hermanos y algún otro no familiar
- *Familias biparentales nucleares de hijo único*, incluyen solamente padre y madre
- *Familias biparentales nucleares de hijo único extensas*, incluyen padre, madre y algún otro familiar, ya sean éstos abuelos, tíos, primos, etc.
- *Familias biparentales nucleares de hijo único grupo de apoyo*, incluyen padre, madre y algún otro no familiar

- *Familias uniparentales paternas*, incluyen padre y hermanos
- *Familias uniparentales paternas de hijo único*, incluye únicamente al padre
- *Familias uniparentales maternas*, incluyen madre y hermanos
- *Familias uniparentales maternas extensas*, incluyen madre, hermanos y algún otro familiar, ya sean éstos abuelos, tíos, primos, etc.
- *Familias uniparentales maternas grupo de apoyo*, incluyen madre y algún otro no familiar
- *Familias uniparentales maternas de hijo único*, incluye únicamente a la madre
- *Familias uniparentales maternas de hijo único extensas*, incluye madre y algún otro familiar, ya sean éstos abuelos, tíos, primos, etc.
- *Familias uniparentales maternas grupo de apoyo*, que incluye madre y algún otro no familiar
- *Familias de hermanos*, incluyen únicamente hermanos
- *Familias de hermanos extensas*, incluye hermanos y algún otro familiar, ya sean éstos abuelos, tíos, primos, etc.
- *Familias extensas*, incluyen algún otro familiar
- *Familias grupo de apoyo*, incluye algún otro no familiar

- *Personas solas*

En base a los resultados de la encuesta podemos considerar que, en función de los habitantes con los que se comparte la casa y la vida cotidiana, entre los encuestados se encontró que el grueso de las familias pueden ser consideradas como:

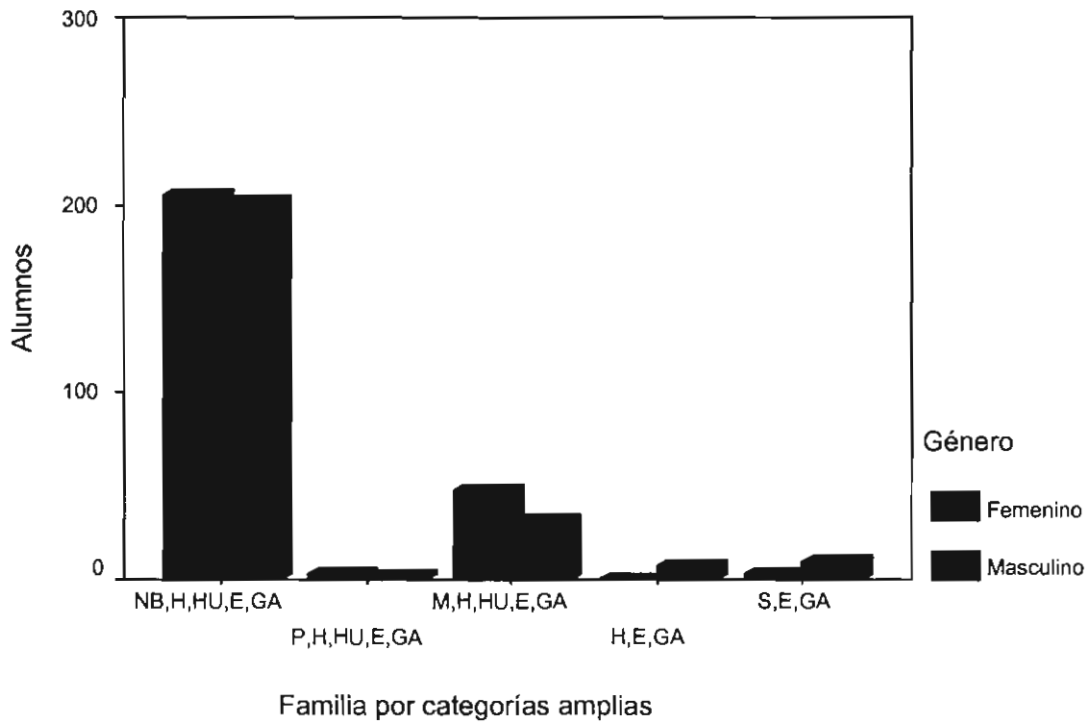
Biparentales nucleares 64%; biparentales nucleares de hijo único 6.1%; biparentales nucleares extensas 8.6%; biparentales nucleares de hijo único extensas 0.6%; biparentales nucleares grupo de apoyo 0.4%; biparentales nucleares de hijo único grupo de apoyo 0.2%.

Uniparentales paternas 0.6%; uniparentales paternas de hijo único 0.4%; uniparentales maternas 7.6%; uniparentales maternas de hijo único 2.5%; uniparentales maternas extensas 2.7%; uniparentales maternas hijo único extensas 1.4%; uniparentales maternas grupo de apoyo 1.0%.

Hermanos 1.4%; hermanos extensa 0.2%; extensa 1.6%; grupo de apoyo 0.4%; solos 0.4%.

En la gráfica que sigue se agruparon las categorías anteriores en categorías más amplias: *NB, H, HU, E, GA* integra todas las familias constituidas fundamentalmente en relación con el núcleo básico compuesto por el padre y la madre, ya sea que la misma contemple hermanos o sea de hijo único, ya sea extensa o no, y si integra un grupo de apoyo o no; la siguiente categoría *P, H, HU, E, GA* contempla los elementos anteriores pero gira en torno al padre; la *M, H, HU, E, GA* gira en torno a la madre; la *H, E, GA* no contempla ni al padre ni a la madre y, por último, *S, E, GA* contempla nada más a la familia extensa y al grupo de apoyo sin familiares directos.

Familia (categorías amplias) y género



Sobre los datos podemos decir que el 91.8% de la muestra de alumnos proviene de familias integradas por los *dos padres* o *biparentales*, incluyen éstas hermanos o, por el contrario, sean de hijos únicos, y ya sea que incluyan algún miembro más, sea familiar o no y sean, en consecuencia, extensas o de grupo de apoyo.

Por lo anterior, se puede suponer que es más factible que los hijos de familia que viven y conviven, tal vez, con los dos padres tienen mayores posibilidades de acceso a la educación media superior, que aquellos que provienen de familias con uno sólo de los padres.

Ello en parte se puede deber mayoritariamente a la situación económica y a los costos de oportunidad que el hecho de mantener en la escuela a hijos en edad de estudiar la preparatoria representa para muchas familias en esta condición, sin descuidar por ello las implicaciones debidas a la ausencia y consecuente falta de interacción que al interior del proceso de formación representa para los jóvenes la ausencia de alguno de los padres en su vida cotidiana.

7. La Escolaridad De Los Padres

Se ha dado por supuesto que una *mayor escolaridad* representa la posibilidad de tener una *mejor calidad de vida*. Este supuesto ha devenido actualmente en uno de los discursos básicos y angulares de la sociedad, a saber: aquel que plantea casi como un hecho la expectativa de que a una mayor educación corresponde, aparentemente y de manera necesaria, un mejor trabajo y, en consecuencia, un mejor ingreso.

En este sentido, conviene mencionar que una de las instituciones que más ha destacado esta situación es la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe), la cual plantea que, según estudios realizados por la misma Comisión, se ha encontrado que para no estar dentro de los márgenes de las personas que pueden ser considerados como económicamente pobres se requieren, por lo menos, 12 años de escolarización, lo que resulta prácticamente equivalente al nivel de educación media superior o bachillerato en nuestro país.

Así, la escolaridad aparece como un dato significativo no únicamente por la posible relación que ésta supone con un mejor empleo y un mayor ingreso, sino, también por la expectativa del horizonte de posibilidades y relaciones que la misma, se supone, brinda en la realización de la vida cotidiana.

Es en este último sentido, que la escolaridad de los padres aparece como significativa por la apertura del tipo de vida que ofrece para los miembros de la familia, aunque esto tampoco haya sido probado.

Como quiera que sea, lo importante para nosotros en todo caso, es observar la forma en que están constituidas, en cuanto a escolaridad se refiere, las familias de los estudiantes encuestados para tratar de establecer si hay, en el nivel de los resultados obtenidos, datos significativos al respecto. Por el momento nos contentaremos con presentar los resultados obtenidos en términos generales.

Así, hemos de destacar que la mayor concentración de escolarización de los padres de los estudiantes encuestados se encuentra en los niveles básicos de formación, de tal suerte que el 36.5% de los estudiantes encuestados tienen ambos padres que cuentan con un nivel de educación menor o correspondiente al de educación básica, ya sea que cuenten con algunos años de primaria, con la primaria terminada o con algunos años de secundaria o con la secundaria.

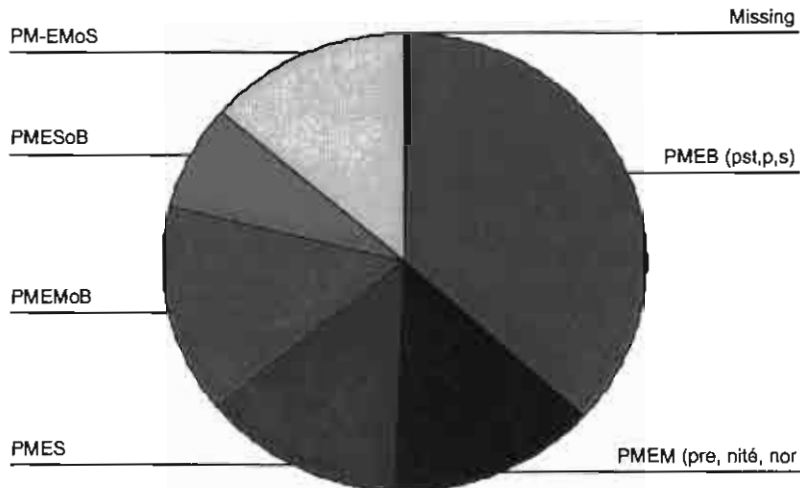
Por otro lado, el 13.8% de ambos padres de los encuestados cuenta con educación media, ya sea preparatoria, nivel técnico o normal; mientras que el 13.6% cuenta con ambos padres con educación superior

Por lo anterior podemos plantear que el 63.9% de los padres de los encuestados son personas con el mismo o similar nivel de formación y que de éstos más de la mitad, el equivalente propiamente al 36.5% de los padres de los encuestados, no cuenta con los 12 años de escolarización que la CEPAL considera como importante para no ubicarse debajo del nivel de pobreza.

Por otro lado, el 36.1% de los padres de los encuestados difieren en su nivel de escolarización, en los siguientes términos: un 14.9% cuenta con un padre que cuenta con educación media y otro con educación básica; un 7,7% cuenta con al menos un padre con educación superior y otro con educación básica y un 13.6%

cuenta con padres que al menos uno cuenta con educación media y otro con educación superior, los resultados se muestran en la siguiente gráfica:

Escolaridad de los padres



8. La Ocupación De Los Padres Y El Ingreso Familiar

Respecto de los conceptos de ocupación de los padres e ingreso familiar, conviene hacer los siguientes señalamientos:

Respecto del concepto de ocupación de los padres se puede advertir por las respuestas vertidas por los estudiantes que, en primera instancia, no limitaron su respuesta vinculando el concepto en relación con el trabajo o la actividad remunerativa de los mismos, sino que lo hicieron en función del tiempo destinado por sus padres a dicha actividad. En este sentido, el concepto de ocupación de los padres es más amplio que el de trabajo de los padres, considerado éste último en función de la remuneración que le es propia. Ello implica que al concepto de ocupación no se le pueda considerar entonces, al menos únicamente, en relación con el ingreso familiar.

Por otra parte, he de señalar que la forma en que fue construido el concepto de ingreso familiar en la encuesta es sólo una forma aproximada, por el hecho de que en la elaboración del cuestionario no se contempló preguntar sobre todos los posibles integrantes de la familia o del grupo de apoyo que participan aportando parte del ingreso a la misma. Las preguntas se circunscribieron a lo que aportan el padre, la madre y el propio estudiante, cuando este último trabaja, y a conocer si alguno más de los integrantes del grupo familiar o de apoyo participaba en la constitución del ingreso.

Lo anterior implica el reconocimiento de dos situaciones que se desprenden de la encuesta: una, que se presentó con cierta frecuencia en la aplicación del cuestionario y, otra, una vez que se estuvieron analizando las respuestas vertidas en la encuesta.

Respecto de la primer situación basta decir que algunos de los estudiantes no saben cuanto es lo que ganan sus padres²⁷, por lo que en esos casos, de los cuales se desconoce el número real, las respuestas que dieron son aproximadas, en el mejor de los casos; respecto de la segunda situación, hay que reconocer que hay casos en los que también otros miembros de la familia o del grupo de apoyo que participan en la composición del ingreso familiar, ya sea con la totalidad de su salario o con parte de él, y en la medida en que sólo se contempló en la elaboración del cuestionario la pregunta en la que se pedía que se nombrara a la otra persona que participaba en el ingreso familiar y no se pedía que se manifestara el monto, aunque fuese aproximado, de dicha aportación, se desconoce el impacto que, en el caso en que esta sea la situación, tal aportación tiene en el ingreso familiar y, en consecuencia, la situación total o global del ingreso familiar.

²⁷ Es importante plantear, para que se consideré, que algunos de los estudiantes que contestaron la encuesta no saben cuanto es lo que ganan sus padres; algunos de ellos, cuando estaban llenando la encuesta preguntaban que si no sabían cuanto ganaban sus papás ¿qué podían contestar?, a lo que se les respondió que el interés en conocer dicho dato era poder ubicarlos en un rango de ingresos que, por favor, respondieran con una estimación que considerasen lo más cercana posible.

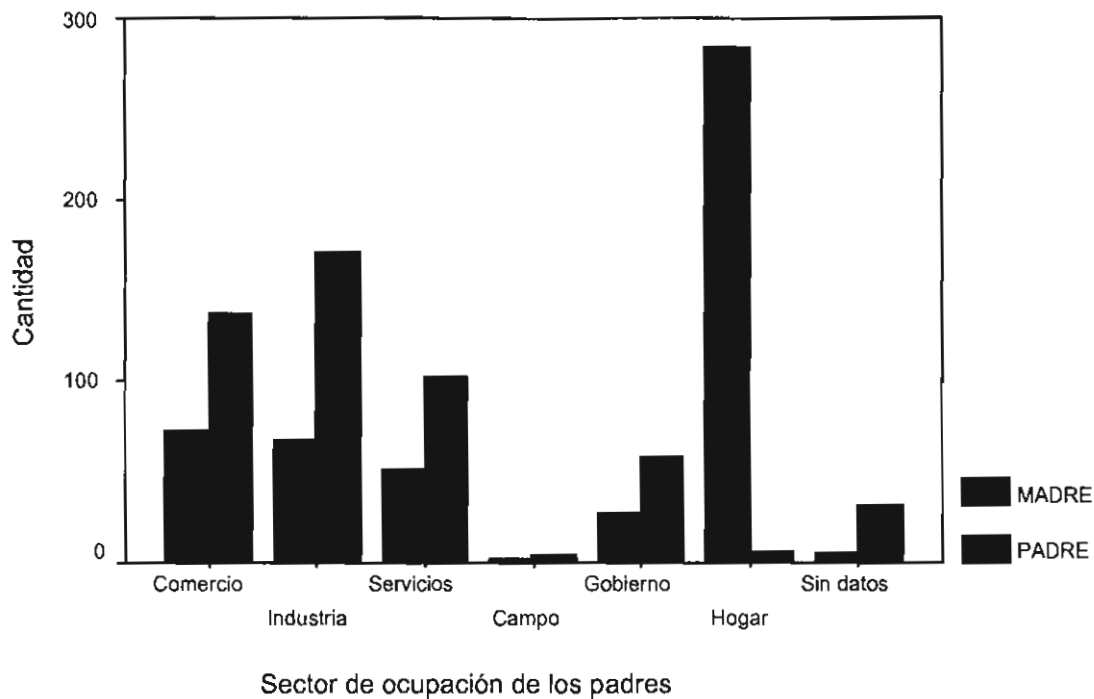
Lo que interesa destacar aquí, con independencia de la exactitud económica de los datos recabados, es que el ingreso familiar no es, en la mayoría de los casos, un ingreso unipersonal o que se pueda considerar personal y, en consecuencia, atribuible sólo a alguno de los miembros de la familia únicamente²⁸; por el contrario, lo que destacan los datos es el hecho de que, en términos generales, la cuestión del ingreso supone una tarea que implica la participación de varios miembros de la familia.

Por otro lado, en relación específica con el ingreso familiar hay que considerar las condiciones sociales que han modificado la participación femenina dentro de la población económicamente activa. Este ha sido uno de los rasgos característicos más señalados y destacados de las últimas décadas en el caso de Ciudad Juárez, situación de cambio que se ha atribuido, entre otras cosas, al influjo de la Industria Maquiladora de Exportación y la contratación que la misma ha hecho de mano de obra femenina, la cual realizaba de manera selectiva durante los primeros años de operación de la misma, a lo anterior no se puede dejar de sumar la situación económica (de crisis) que se ha vivido en los últimos años.

Resultado de la encuesta se puede señalar que el 92.36% de los padres ubica su ocupación fuera del hogar en relación con el 43.45% de las madres; por el contrario, el hogar representa la ocupación del 1.17% de los padres y el 55.58% de las madres, tal y como puede verse en la siguiente gráfica:

²⁸ El señalamiento se hace desde diferentes lógicas y perspectivas que llevan a considerar que, incluso cuando uno sólo de los miembros de la familia es el que trabaja de manera remunerada, los otros miembros del grupo familiar participan en el (y del) trabajo familiar, haciendo factible las condiciones para que el que trabaja remuneradamente pueda desarrollar su trabajo de manera eficiente, lo que implica considerar, por un lado, el costo de oportunidad de que otro u otros miembros de la familia no participen en el trabajo remunerado (cualesquiera que sean las condiciones en que éste se realice), condición que ha *invisibilizado* la existencia del *trabajo no remunerado* y, en consecuencia, *invisible* que se realiza al interior de la *unidad familiar* o en el *grupo de apoyo*.

Sector de ocupación de los padres



Ahora bien, si se considera la ocupación de los padres en relación con su nivel de formación y el ingreso que los estudiantes manifiestan que sus padres tienen, podemos plantear que ubicamos al 91.59% de los mismos, considerando la salvedad anteriormente señalada del desconocimiento que algunos de los estudiantes tienen o pueden tener del ingreso económico de sus padres, y se puede decir que el ingreso no depende de los años de escolarización, ni del sector donde esté ubicada la ocupación.

Respecto de la información de que disponemos de las madres podemos plantear que ubicamos al 64.58% de las mismas, aunque incluso aquí se puede plantear cierta inexactitud en los datos, ya que para algunos estudiantes la madre no trabaja, al menos no lo hace en el sentido formal del término, porque no lo hace fuera del hogar o con regularidad y, sin embargo, también ellas aportan parte del ingreso familiar, bajo esta condición se presenta un 34.7% de las madres que

trabajan en el hogar mismas que a la vez aportan ingreso, éstas representan un 40.5% de las madres que trabajan en el hogar.

Por otra parte, he de señalar, como ya se mencionó, que se parte del supuesto de que el tipo de ocupación o trabajo y, en consecuencia, el ingreso tiene que ver con múltiples factores, entre los que se pueden destacar de manera no exhaustiva: el sector donde se desempeña el trabajo, el puesto que se ocupa en el mismo, el tipo de preparación y la experiencia que se requiere para el trabajo que se desempeña, es decir, las habilidades y competencias que se requieren de la persona que desempeña el trabajo, pero también de las relaciones sociales y las oportunidades a las que se ha visto vinculado el sujeto que lo realiza, etc., etc.

Por lo anterior es que no se puede plantear que existe una relación directa entre el tipo de preparación y / o escolarización que en un momento dado detenta una persona, ni tampoco con la inversión de tiempo y recursos que la misma haya requerido para su desarrollo o realización, etc., con el nivel de ingreso que en un momento dado dicha persona tenga, tal y como puede verse en los siguientes cuadros en los que se considera, en el primero de ellos, el sector de trabajo, el salario y la escolarización del padre de familia y, en el segundo, la información disponible sobre los mismo rubros de las madres de familia.

Por otra parte, hay que reconocer que los anteriores no son, como veremos en el apartado siguiente cuando consideremos la participación de los estudiantes en el sector laboral y su participación en el ingreso familiar, los únicos elementos que lo componen.

Salario, sector de ocupación y escolaridad del padre

Salario	Sector de ocupación		Escolaridad del padre								Total	
			Prim. s T.	Prim.	Sec.	Prep.	Nivel Téc.	Normal	Lic.	Maes.		Doc.
Menor de 2000	Sector de ocupación	comercio	3	1	4	4	2		1			15
		industria	6	8	8	2	2		1			27
		servicios	4	5	5	3	3		1			21
		gobierno	2	1	1	3				1		8
		hogar	1		2							3
		Total	16	15	20	12	7		3	1		74
Entre 2 y 4000	Sector de ocupación	comercio	7	9	10	5	1		5			37
		industria	3	7	11	13	5	2	6	1		48
		servicios	4	4	6	4	6	2	2		1	29
		campo	1									1
		gobierno	1		1	6		3	1	2		14
		hogar			1				1			2
Total	16	20	29	28	12	7	15	3	1	131		
Entre 4 y 6000	Sector de ocupación	comercio	2	3	8	4	3		4	1		25
		industria	2	6	7	4	8	2	10	3		42
		servicios	1	3	4		2		2	1	1	14
		gobierno	1			4			4	2	1	12
		Total	6	12	19	12	13	2	20	7	2	93
Entre 6 y 8000	Sector de ocupación	comercio	1	3	9	3	1	1	5	1		24
		industria		1	1	3	4		7	2		18
		servicios	1	1	1	4	2	1	4		2	16
		gobierno			1		1	2	3	1	1	9
		Total	2	5	12	10	8	4	19	4	3	67
Más de 8000	Sector de ocupación	comercio	3	4	5	6	1	2	9	2		32
		industria	1	2		3	3	2	16	6		33
		servicios	1	1	1	2	2	3	7	2	2	21
		campo		1		1			1			3
		gobierno			3		1	1	6	2	1	14
		Total	5	8	9	12	7	8	39	12	3	103

Salario, sector de ocupación y escolaridad de la madre

Count

Salario			Escolaridad de la madre								Total	
			Prim. s T.	Prim.	Sec.	Prep.	Nivel Téc.	Normal	Lic.	Maes.		Doc.
Menor de 2000	Sector de ocupación	comercio	8	4	8	5	4	2	1			32
		industria	1	13	11	5	1	1		1		33
		servicios	2	1	3	5		2	1	1	1	16
		campo			1							1
		gobierno		1	1	3			4			9
		hogar	14	9	20	13	5	2	4		1	68
	Total		25	28	44	31	10	7	10	2	2	159
Entre 2 y 4000	Sector de ocupación	comercio	1	5	3	5	2	1	3	2		22
		industria		1	4	4	1	1	2	1	1	15
		servicios	1	1	2	3	3	2	9	1	1	23
		campo								1		1
		gobierno	1		2	1		1	3	2		10
		hogar		4	6	2	1		1	1		15
	Total		3	11	17	15	7	5	18	8	2	86
Entre 4 y 6000	Sector de ocupación	comercio	1	1	2	1	1		1			7
		industria	2	4	1	3		1				11
		servicios	1	1	2	2		1				7
		gobierno			2							2
		hogar	2	4	7	3			1		1	18
			Total		6	10	14	9	1	2	2	
Entre 6 y 8000	Sector de ocupación	comercio			1	2	1					4
		industria	2	1		1	1					5
		servicios				1						1
		gobierno						1		1		2
		hogar	1	4	3	2	1	1				12
			Total		3	5	4	6	3	2		1
Mayor de 8000	Sector de ocupación	comercio		2	1	1						4
		industria			1				1			2
		servicios					1		3			4
		gobierno				1	2	1				4
		hogar	1			1						2
			Total		1	2	2	3	3	1	4	

9. La Participación En El Ingreso Familiar, El Trabajo Estudiantil

En el ingreso familiar participan, en términos generales y como hemos visto, los padres, padre y madre, aunque también señalamos que en algunos de los casos no son ellos los únicos que aportan su participación al ingreso familiar.

Al menos para el 24.9% de los encuestados, tal y como se desprende del cuestionario, los padres no son los únicos que participan de esta aportación, ya que en ella participan, de manera fundamental, los hermanos y hermanas, al menos para el 21.2% de éste, para el restante 3.7% son otros familiares -ya sean éstos tíos o tías, abuelos, primos o primas u otros familiares- los que participan con el 3.1% y otros no familiares participan con el 0.6% en la constitución del ingreso familiar.

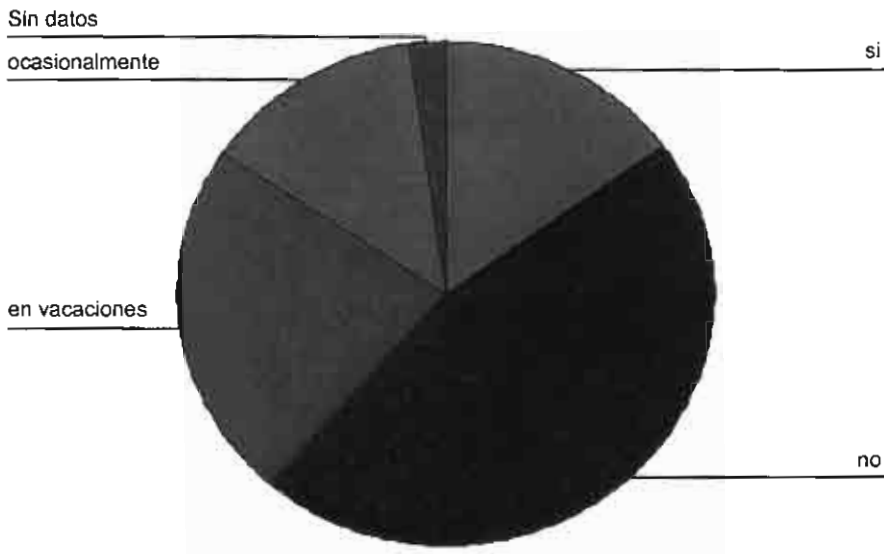
A la participación de la mujer en la población económicamente activa, como parte integrante de la familia y, en consecuencia, del ingreso familiar, hay que sumar, también, la creciente participación de los jóvenes en el ingreso familiar, en algunos casos, como sostenes primordiales de la misma, en otros, como apoyo fundamental y, en otros más, para reducir los costos que algunas actividades pueden demandar a la misma, como es el caso del estudio.

Por ello se consideró importante tomar en cuenta la relación que los estudiantes de preparatoria guardan con el trabajo. Las respuestas dadas al cuestionario indican que el 51.5% del total de los estudiantes encuestados tiene o ha tenido algún tipo de relación con el trabajo.

La relación que guardan los estudiantes con el trabajo es muy diversa, tanto por la situación que la demanda, la cual está vinculada a condiciones referidas a la heterogeneidad de su vida particular, como por el tiempo en que la realizan. Haciendo abstracción de las condiciones de vida que demanda la participación de los jóvenes en el trabajo, y considerándolas vinculadas de manera

fundamental y en algún sentido con el ingreso familiar, y refiriéndonos específicamente al aspecto temporal de la misma se puede decir que el trabajo era una actividad que al momento en que se aplicó la encuesta la desarrollaban el 14.9% de los estudiantes encuestados; para otro 36.6% era una actividad que han realizado, y que tal vez esperan o van realizar, en otros momentos, así, para algunos de ellos el trabajo es una actividad vinculada a sus periodos vacacionales, éstos representan el 23.3% de los casos, para otros, el trabajo se ha presentado como una situación ocasional, éstos representan el 13.3%. El resto del universo de encuestados, el 48.5%, manifestó no trabajar. Tal y como puede verse en la gráfica siguiente:

El trabajo estudiantil



El trabajo como una actividad complementaria al estudio, puede en algunos casos incluso aparecer como más prioritaria que la propia actividad de estudiar, y puede resultar tan importante que, dependiendo del caso y cuando se plantea

como necesaria, no distingue cuestiones de género, edad, grado escolar o tiempo de realización, por lo que tiene implicaciones en el turno de dedicación al estudio por parte del estudiante.

En relación con lo anterior, si bien el 51.47% de los estudiantes planteó el tener alguna relación con el trabajo, en ese momento sólo era así para el 14.9%. De éste porcentaje y en relación con la característica de género se puede decir que el 44.74% eran mujeres y el 55.26% hombres; en relación con la edad la composición de este pequeño grupo era la siguiente: el 61.84% eran menores de 18 años y el 38.16% mayores de edad; en relación con el grado alcanzado se puede plantear que el 32.9% se encontraba estudiando el segundo semestre, el 30.26% se encontraba en cuarto semestre, el 27.63% se encontraba estudiando el sexto semestre, el 5.26% estaba en primer semestre y el restante 3.95% se encontraba en tercer semestre; de estos el 42.1% dedica hasta un medio tiempo al trabajo diariamente, es decir, cuatro horas, mientras que el 57.9% le dedica de medio tiempo hasta un tiempo completo al trabajo, de cuatro a ocho horas, tal y como se puede observar en el cuadro que sigue.

Ahora bien, antes de pasar al cuadro me gustaría señalar el hecho de que según los datos dados por los estudiantes el 52.63% de los que trabajan reciben un sueldo menor a mil pesos al mes por el trabajo que desempeñan, el 28.95% recibe entre un mil pesos y dos mil pesos mensuales por su trabajo, el 15.78% recibe entre dos y tres mil pesos por su trabajo, y solamente el 2.64% alcanza un ingreso superior a los tres mil pesos mensuales.

Edad, semestre de estudio, género y tiempo de dedicación al trabajo

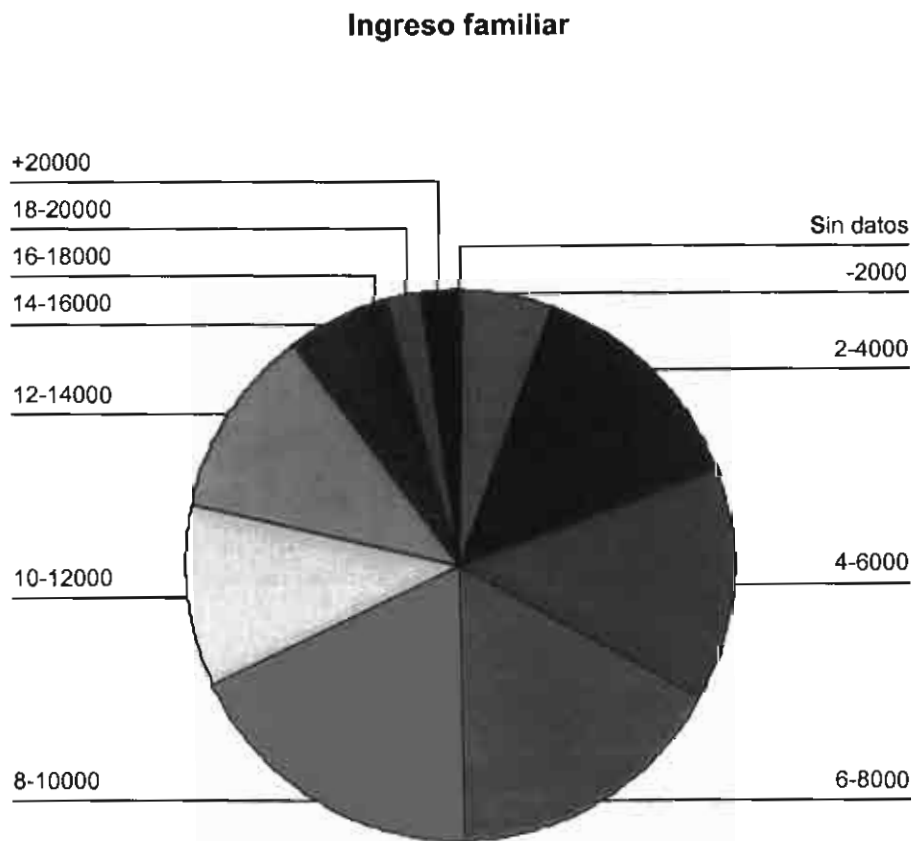
Count

Edad			Género y tiempo de trabajo de los estudiantes que trabajan						Tota	
			mujer 1-2 horas	hombre 1-2 horas	mujer 3-4 horas	hombre 3-4 horas	mujer 5-6 horas	hombre 5-6 horas		mujer 7-8 horas
14 años	Semestre	Segundo			1					1
	Total				1					1
15 años	Semestre	Segundo	2		1	5		2		1
		Sexto						1		1
	Total		2		1	5		3		12
16 años	Semestre	Segundo				1	2		1	1
		Cuarto	1		1	3	2		3	10
	Total		1		1	4	4		4	15
17 años	Semestre	Segundo					2			2
		Cuarto		1	2					2
		Sexto	1	1	3		4			9
		Primero				1	1			2
		Tercero					1			1
	Total		1	2	5	1	8		2	19
18 años	Semestre	Segundo				1		2		3
		Cuarto	1			1		2	2	8
		Sexto		1		2		1	1	8
		Primero							1	1
	Total		1	1		4		5	4	18
19 años	Semestre	Segundo						1		1
		Cuarto						1		2
		Sexto					1	1		2
		Primero							1	1
	Total						1	3	2	8
20 años	Semestre	Cuarto							1	1
		Sexto						1		1
		Tercero						1		1
	Total							2	1	3
21 años	Semestre	Segundo				1				1
	Total					1				1
22 años	Semestre	Segundo	1							1
	Total		1							1

Una vez que consideramos a los participantes en el ingreso familiar podemos presentar una aproximación a la composición de las familias considerando ésta bajo la construcción de una sumatoria sencilla entre lo que se ha reportado de los padres, las madres y los estudiantes, recordando que hemos dejado fuera, al

menos en algunos de los casos, una parte del ingreso familiar al no incluir a otros miembros que pueden participar aportando al mismo.

En la siguiente gráfica se categorizó el ingreso familiar considerando bloques de variación de dos mil pesos para cada rango con la intención de hacer más gráfica la presentación del ingreso:



En la gráfica se nota que son menos los hijos de familias con menores ingresos que aquellas que, en conjunto, tienen un ingreso mayor. Lo que respalda la suposición de que a las personas que pertenecen a familias con ingresos reducidos o menores les resulta más costoso proporcionalmente y, además, se les presenta más problemático, tanto el acceso como la permanencia en la educación.

Mantener a un hijo o hija estudiando la preparatoria representa un gasto fuerte si se consideran el nivel de los ingresos en relación con los costos que la educación demanda, tales como inscripción, uniformes, útiles y materiales de estudio, así también como los gastos cotidianos que el estudiar genera, por ejemplo, gastos de traslado, ya sea de gasolina o camión, y algo de dinero para que gasten a la hora del receso, además de los gastos relacionados colateralmente con el estudio, como pueden ser la diversión y el esparcimiento de los jóvenes estudiantes, por ejemplo, al reunirse a estudiar en grupo, salir de paseo con los amigos/as, etc., situaciones demandas también por la edad y la situación de estudio.

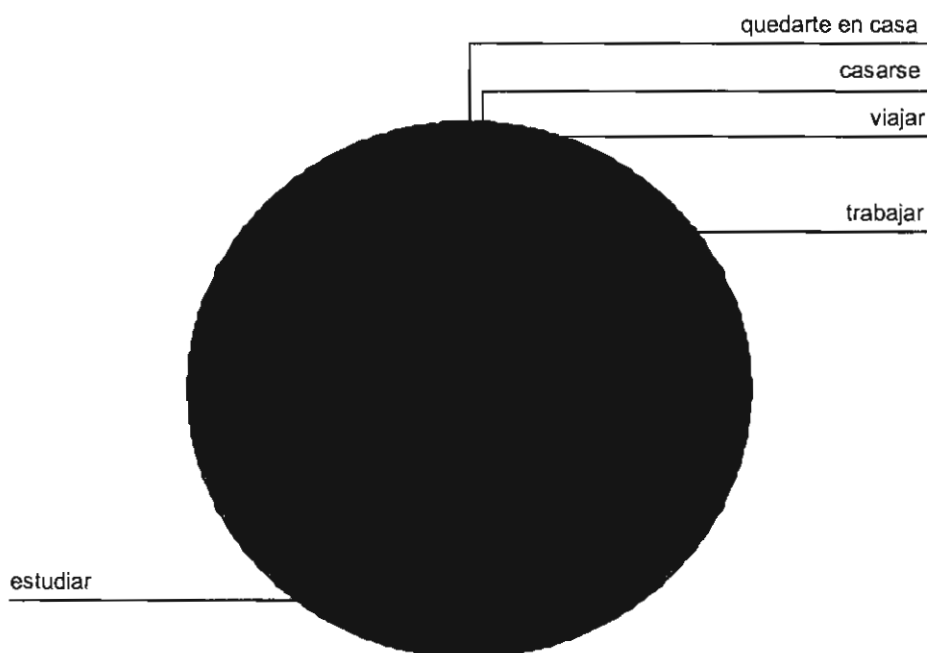
10. La Expectativa Personal De Futuro

En la actualidad y considerando que vivimos en una sociedad de riesgo en la que el futuro aparece, en muchos sentidos, con un alto grado de incertidumbre en relación con los proyectos personales que puedan ser pensados por los individuos, y partiendo del supuesto de que para los jóvenes la cuestión de *tener en mente* su futuro o, al menos, la necesidad de preguntarse sobre o por él, aunque esto se realice en términos muy generales, es una actividad que se presenta con cierta frecuencia y que aparece como común a muchos de ellos, es por esto que se decidió incorporar algunas preguntas sobre esas expectativas y preferencias en el cuestionario que se les aplicó.

Reconociendo, sin embargo, que en la medida en que el futuro no es sino una expectativa y, como tal, sólo aparece como susceptible de realizarse si se dan las condiciones y oportunidades para lograrlo y considerando abiertas dichas expectativas se les preguntó a los jóvenes sobre su expectativa de futuro inmediato y mediato, es decir, como futuro inmediato se les preguntó qué se visualizan haciendo una vez que terminen la preparatoria, como las respuestas a esta pregunta podrían ser en exceso variadas se seleccionaron seis categorías que, desde nuestro punto de vista, incorporaban el conjunto de respuestas

obtenidas en encuentros previos con jóvenes estudiantes de preparatoria, las respuestas que podían seleccionar (y se les solicitó que seleccionaran nada más una de ellas) fueron: *quedarte en casa, no hacer nada, casarse, viajar, trabajar y estudiar*, las respuestas obtenidas en la encuesta fueron las siguientes:

¿Qué te gustaría hacer cuando termines la preparatoria?

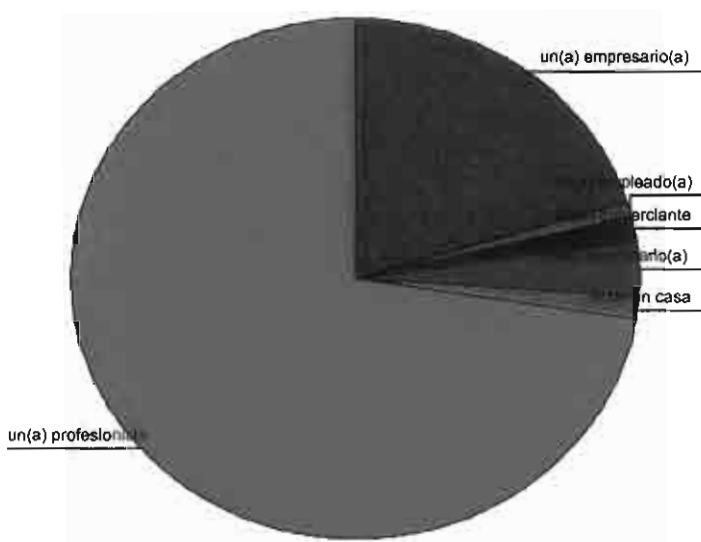


También se les preguntó que les gustaría *ser* dentro de diez años. Las posibles respuestas, lo mismo que las anteriores fueron seleccionadas a partir de encuentros previos con los jóvenes y de ellas sólo podían escoger una, éstas fueron: *un(a) empresario(a), un(a) empleado(a), un(a) comerciante, un(a) funcionario(a), una persona que pueda estar en su casa sin trabajar, un(a) profesionalista, un(a) operador(a), un(a) desempleado(a)*.

Cabe destacar que de las ocho categorías que se manejaron como posibles elecciones, dos no fueron contempladas como elegibles por los jóvenes: la de

operador(a) y la de *desempleado(a)*, ello representa que en ningún caso se conciben a sí mismos como no teniendo trabajo o siendo un *desempleado(a)* y/o como teniendo un trabajo de *operador(a)*, lo cual es comprensible si se considera que están estudiando para tener un *buen empleo*, por el contrario, las elecciones que fueron más seleccionadas nos indican que el 72.6% de los estudiantes se conciben a sí mismos, en un futuro mediano de diez años, como *profesionistas*, y otro 20.4% se concibe como *empresario(a)s*, y un 3.3% restante se concibe como *un(a) funcionario(a)*, lo que en conjunto representa un 96.3% de los mismos que se piensan muy alejados de las dos categorías anteriores, tal y como se presenta en la siguiente gráfica.

¿Qué te gustaría ser dentro de diez años?



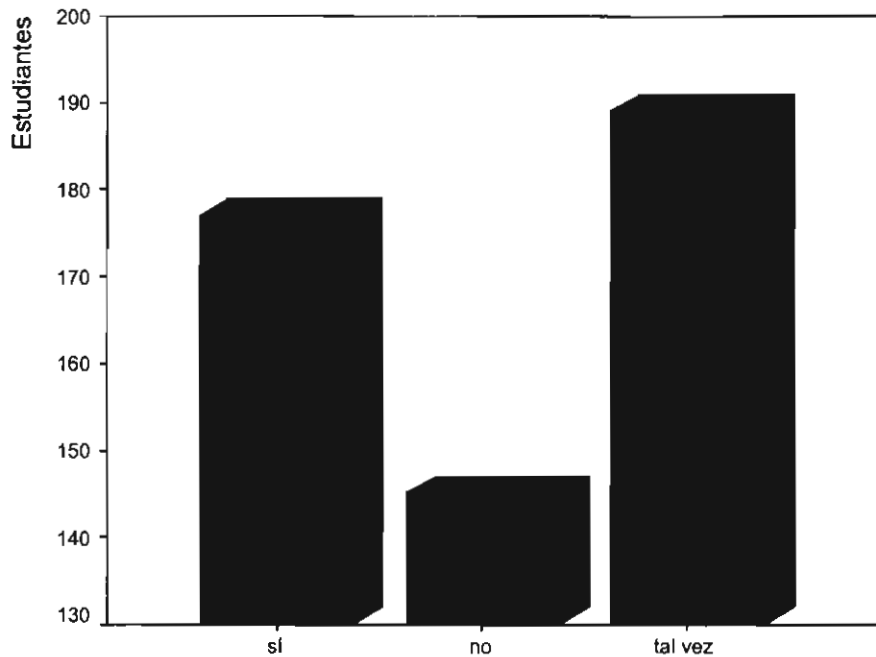
Conviene señalar aquí, aunque sea de manera tangencial, que en la actualidad uno de los grandes problemas que enfrenta nuestro país es la no correspondencia entre el *sistema educativo* y el *mercado de trabajo*, dado que el sistema educativo está en expansión y, en consecuencia, cada vez arroja más egresados al mercado de trabajo que, por el contrario, parece estar contrayéndose o, al menos, no está creciendo como fuera deseable esperar, lo que implica que haya una mayor proporción de trabajadores calificados y una subutilización de los mismos, y, si esta es la situación actual y la tendencia

continua, entonces, puede decirse con un alto grado de certidumbre que la persona que estudia no necesariamente obtiene (y obtendrá) un trabajo acorde con sus niveles y tipos de preparación y, en consecuencia, tal vez la expectativa de muchos de estos jóvenes de verse como profesionistas y no como desempleados o como operadores(as) posiblemente no se convierta en realidad, ya sea en forma parcial o totalmente.

La elección de una expectativa de trabajo, independientemente de las posibilidades de la misma para lograrla o hacerla realidad, puede aparecer como un paso *lógico* y *natural* en el proceso de crecimiento y formación de los jóvenes, pero no puede decirse lo mismo del deseo de querer vivir en *otro lugar*.

Lo que se presenta a continuación son los resultados de las preguntas que presentaban, al interior del cuestionario, una relación con el espacio como lugar habitable en relación con nuestros deseos y aspiraciones, por eso se les preguntó, en primera instancia, *si les gustaría vivir en otro lugar distinto de Ciudad Juárez*, la opción de contestar querer vivir en otro lugar distinto de donde vivo, tomando como referencia nada más la relación con el lugar en el que vivo puede plantear una relación diferenciada en relación con el gusto o preferencia con que se vive en dicho espacio, en ese sentido, una de esas preferencias se manifiesta en la aceptación de dicho espacio y, en consecuencia, en no querer vivir o al menos no haberse planteado como otra opción posible vivir en otra parte distinta de Cd. Juárez, la elección contraria, querer vivir en otra parte distinta de Cd. Juárez, plantea, al menos parcialmente, un cierto cuestionamiento al lugar donde se vive. Así, mientras que los que piensan que no les gustaría vivir en otra parte representan el 28.4% en relación con los que respondieron que sí, que son un 34.6%, si a éstos últimos les sumamos los que respondieron que tal vez si les gustaría vivir en otra parte, que representan el 37%, entonces, tenemos un 71.6%, tal y como puede verse en la siguiente gráfica:

Te gustaría vivir en otra parte distinta de Ciudad Juárez



Ahora bien, la elección de ese posible *otro lugar* para vivir adquiere una connotación diferente, una connotación de tipo valorativo, cuando se considera la elección en el mismo país ya que, se puede argumentar, la posible elección está en relación con algún interés específico que, presumiblemente, a su vez manifiesta la percepción que se tiene del país o, al menos, de sus regiones, en términos muy generales.

En relación con lo anterior, se puede decir que existe una visión generalmente compartida por muchos de los jóvenes estudiantes respecto de las regiones que componen el país y, en consecuencia, del interés que puede haber sobre la posible elección de una región como lugar de residencia, así:

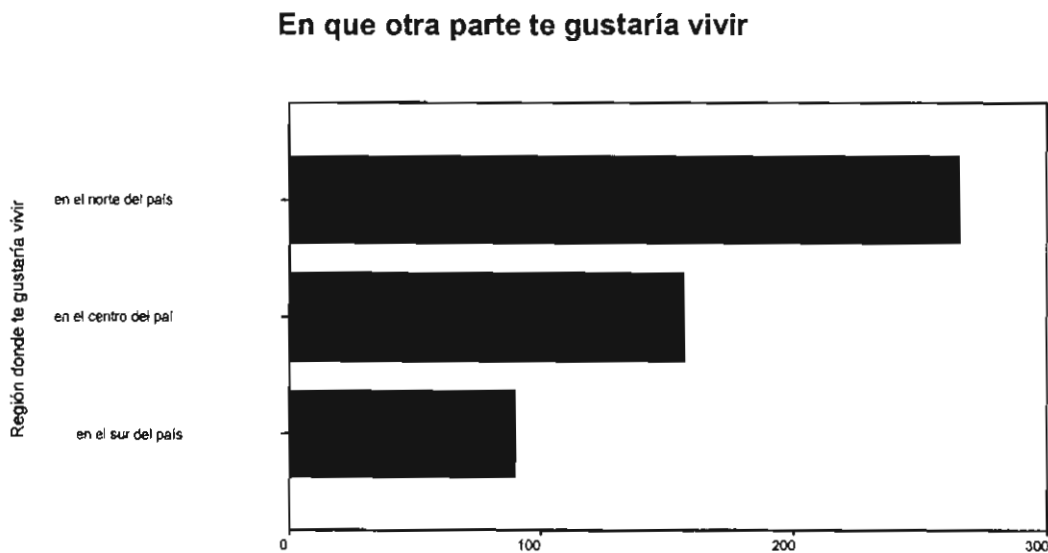
Región norte: al norte se le ve como prospero y en desarrollo, con muchas alternativas de crecimiento y en una mejor situación económica y social que la

que, supuestamente, pueden tener en términos generales el centro y el sur del país;

Región centro: el centro es visto como una región en desarrollo en la que, por un lado, se han centrado los poderes políticos y administrativos y, como consecuencia, y por otro lado, un cierto bienestar económico y social, aunque estos últimos implican para su realización una situación de competencia extrema, por la alta densidad de población;

Región sur: por último, el sur es visto como una región con muchos atractivos pero que padece una situación de crisis económica, subdesarrollo y marginación en relación con el grado de bienestar alcanzado por el país en su conjunto.

Para los jóvenes encuestados las posibles elecciones se encuentran orientadas, en primer lugar, en relación con la región norte del país, en segundo lugar con la región centro y, en tercer lugar, con la región sur del país, tal y como puede verse en la siguiente gráfica:



Cuando las posibles elecciones remiten a escoger entre el propio país y otro distinto, al igual que en la pregunta anterior, las respuestas remiten,

necesariamente, a la percepción que se tiene del propio país y, también y como correlato, del otro.

En este sentido, la elección manifiesta, al menos parcial o mínimamente, una valoración respecto de nuestra ubicación y, también, de nuestro sentido de aceptación y pertenencia en relación con el país y la cultura nacional en su conjunto y, como parte de la disyuntiva, de la visión que tenemos del otro país, en el caso del fronterizo, con el país que se colinda y con el que se está en contacto y con el que, querámoslo o no, nos comparamos continuamente.

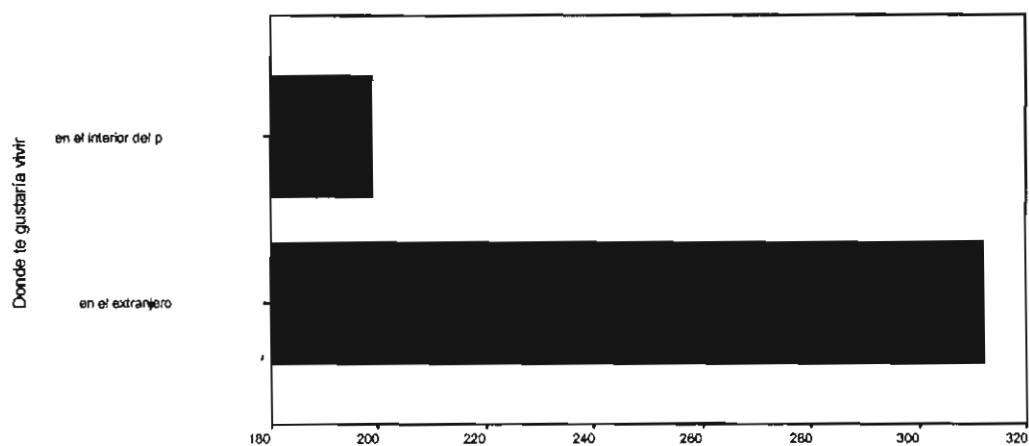
La frontera representa así, por un lado, un límite pero también una situación de encuentro en la que coinciden diatopías y sintopías y diacronías y sincronías distintas, por ello es que resulta muy factible que la elección que se tome como respuesta refleje, en una buena medida, la condición de fronterizo de los jóvenes encuestados, quienes ven con una cierta naturalidad la posibilidad de vivir en otro país sin ningún problema o, mejor dicho, los únicos problemas que se visualizan por parte de los fronterizos son, más bien, aquellos que el otro país puede poner para limitar su acceso para vivir allá.

Lo anterior resulta comprensible si se considera que, precisamente por la situación de frontera y por la condición de fronterizos, mucha gente vive su vida cotidiana como un ser *transfronterizo* (LARA Valencia, 1992), es decir, en la dinámica de su vida están ambos lados de la frontera, por ejemplo, algunos trabajan en un lado de la frontera y viven en el otro, algunos más realizan sus compras cotidianas, estudian o pasean y se divierten en *el otro lado*, otros más tienen familiares en ambos lados de la frontera, etc., etc.

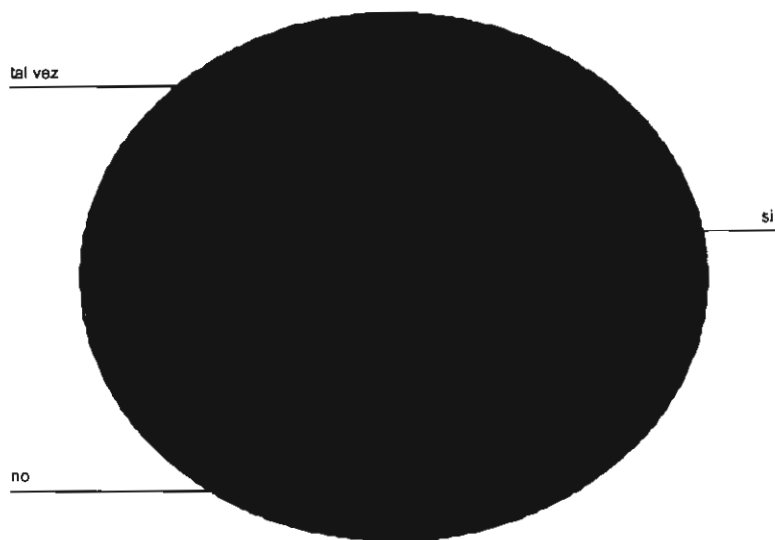
Así, los resultados de la encuesta reflejan que la predilección dominante de los fronterizos respecto de vivir en otra parte del interior del país o en el extranjero, la elección más socorrida es la segunda con un 61.1% en relación con la primera que representa un 38.9%.

Lo anterior resulta significativo si se toma en consideración que para casi la mitad de los encuestados, para el 44.2%, la elección de vivir en otro país resulta atractiva y, para un 24.5% más, es una cuestión que posiblemente puede considerarse como una alternativa, mientras que sólo para el 31.3% de los encuestados ello no representa una alternativa viable.

Vivir en otra parte del país o en el extranjero



Te gustaría vivir en otro país



De las preferencias de los jóvenes por otros países hay que señalar que el 48.3% privilegian el valor de la democracia en relación con la riqueza o pobreza

de un país, mientras que el 44.6% privilegia el hecho de querer vivir en un país rico con independencia de que éste sea democrático o no, un 6.1% seleccionó como opción un país pobre con independencia de que sea o no democrático y un 1% seleccionó un país no democrático con independencia de que sea rico o pobre. La democracia, lo mismo que la riqueza, aparecen como valores deseables en relación con la expectativa de futuro de los jóvenes.

valores que se privilegian en relación con otro país

		Frecuencia	Porcentaje
Valores	Democracia	247	48.3
	Riqueza	228	44.6
	Pobreza	31	6.1
	No democracia	5	1.0
	Total	511	100.0

Actualmente se han desarrollado grandes cambios en el mundo, los procesos vinculados a la globalización nos plantean una serie de situaciones nuevas que no habíamos vivido con anterioridad, nos plantean retos de diverso tipo, uno de ellos es la relación que tenemos con el espacio y el tiempo, relación muy distinta de la que tuvieron las generaciones pasadas. Podemos decir que actualmente el tiempo y el espacio se han comprimido de manera asombrosa, aunque no han dejado de ser situacional y afectivamente significativos.

En el caso de los fronterizos, por el mismo hecho de vivir en frontera, el espacio cobra una dimensión que en otras partes no tiene. En primera instancia el espacio aparece como un límite que define propiamente el espacio, mi espacio, en relación con el otro espacio, el que no habito; la frontera marca así, una situación diferenciada de lo que limita: lo propio y lo ajeno, mi país y el país vecino.

La opacidad de ese espacio limítrofe marca la distancia existente entre los dos países, distancia que no es únicamente una distancia física, sino que también es

una distancia con otras dimensiones: cultural, económica, social y política, y que también está mediada por una situación jurídica y normativa diferenciada y correspondiente a los mismos países. Así, en términos físicos esa distancia puede ser unos cuantos metros y, sin embargo, por cuestiones relativas a los ámbitos jurídico-administrativos pueden, esos metros, para algunos resultar insalvables.

Esta situación de cercanía-lejanía ubica al fronterizo en una relación bivalente y de constante comparación entre su propio país y el otro. Dadas las condiciones de asimetría existentes la cercanía-lejanía y la constante comparación juegan un papel importante en la generación de las expectativas de futuro en los fronterizos, en la medida en que la sola diferencia suscita la comparación y en tanto que los contrastes existentes en ambos lados de la frontera arrojan luz e iluminan la situación y las diferencias entre los dos países y vuelven deseables ciertas otras cosas con las que no se cuenta.

En ese sentido, la asimetría y la comparación pueden favorecer la manifestación de dos conductas sociales contradictorias que, a falta de otros conceptos, caracterizaremos como *chauvinistas* o *malinchistas* en la medida en que presentan como más valioso *lo propio* o *lo ajeno*; las cuales, por otra parte, pueden ser comprensibles y explicables por la propia situación de frontera y de contraste en la que se desarrollan.

Sin querer pretender reducir estas conductas a acciones que no necesariamente las manifiestan podemos decir, sin embargo, que éstas se expresan, al menos parcialmente, en las elecciones que hicieron los jóvenes de querer vivir en otro país.

11. Los Viajes Y La Relación Con El Espacio Que Se Habita

En la actualidad las posibilidades de viajar se han vuelto cada vez más accesibles, sin pretender con ello decir que están al alcance de todos, y dado que los viajes se han considerado como una forma de aprendizaje, formación y socialización de las personas en la medida en que, se supone, ensanchan el mundo de la persona que viaja por el simple hecho de que la ponen en contacto con otras personas y espacios distintos, con otras formas de ver, sentir y vivir el mundo diferentes de las propias, se les preguntó a los estudiantes si habían viajado en los dos últimos años, es decir, los dos años anteriores a la fecha de aplicación de la encuesta.

Las preguntas intentaban recabar información sobre las predilecciones relacionadas con el acto de viajar o salir de Ciudad Juárez. En este sentido, el 87.3% de los jóvenes manifestó haber salido de Ciudad Juárez en los dos últimos años en relación con un 12.7% que no salió en el mismo tiempo. Manifestaron haber viajado por el estado de Chihuahua durante el mismo lapso de tiempo el 73.6%, mientras que el restante 26.4% dijo no haber viajado por el estado. Por otra parte, el 54% manifestó haber viajado por la República Mexicana, mientras que el 46% no lo hizo. Por último, el 51.3% manifestó haber viajado fuera de la República Mexicana, mientras que el 48.7% no lo hizo.

Si se consideran en conjunto estas respuestas, por ejemplo, si se considera a aquellos que viajaron a algún lugar del estado, del país y del extranjero, como si fuera una categoría, entonces tenemos que éstos representan el 28% de los encuestados, mientras que los que han viajado únicamente a algún lugar del estado representan un 16.4% y los que no han viajado en el lapso de tiempo de los últimos dos años representan el 10.4% tal y como puede verse en el siguiente cuadro:

Viajes realizados en los últimos dos años (por categorías)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
edo-país-extr	143	28.0	29.6
edo-país	75	14.7	15.5
edo-extr	59	11.5	12.2
país-extr	25	4.9	5.2
edo	84	16.4	17.4
país	23	4.5	4.8
extr	21	4.1	4.3
no ha viajado	53	10.4	11.0
Total	483	94.5	100.0
Error	Contradicción en las respuestas	28	5.5
Total	511	100.0	

En relación con lo anterior, he de reconocer que, en términos generales, la posibilidad económica de viajar está en estrecha relación con las condiciones de vida de que se disponga. En este sentido, se puede decir que si bien viajar puede representar muchas cosas, una de ellas es, sin duda, el que puede representar un gasto fuerte, limitativo y, en el caso de que se manifieste la necesidad de realizarlo, extraordinario para muchas personas, al menos esa podría ser una de las posibles explicaciones del comportamiento del 10.4% de los estudiantes que manifestaron no haber viajado en los últimos dos años. Para el restante 84.1% esa situación no ha representado, al menos en algún momento durante el periodo comprendido por los últimos dos años, una limitante con independencia de las condiciones en que esta situación se haya dado.

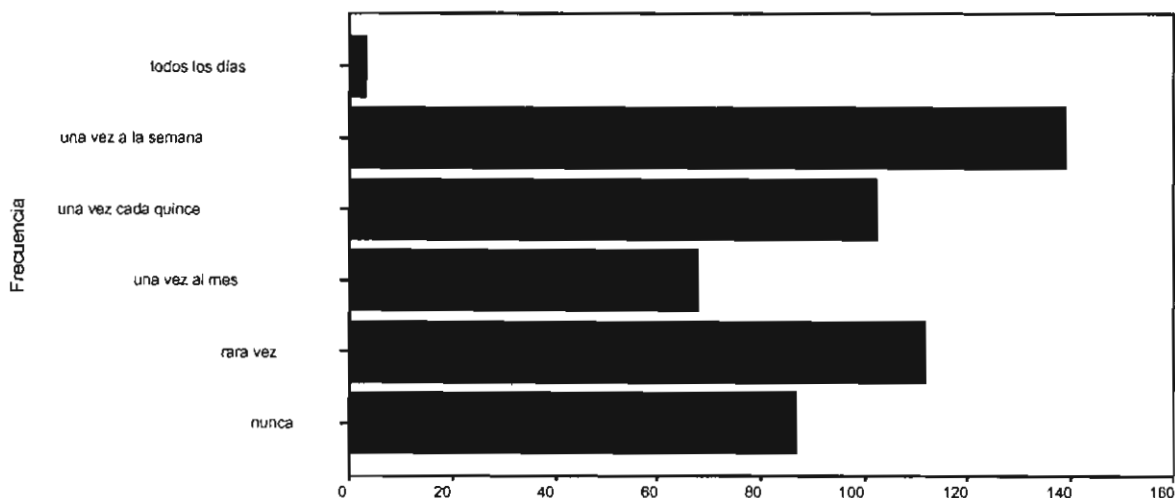
Ahora bien, las opciones de viajar, considerando la limitación económica anterior, aunque manifiestan una cierta heterogeneidad hacen alusión y ubican los espacios de los destinos de viaje, ya sea en algún lugar del estado, en el país o en el extranjero.

Los viajes al extranjero, sin embargo, deben ser vistos bajo una perspectiva diferente de la que puede representar para una persona que vive en el interior del país, puesto que para la situación fronteriza que se vive, viajar al extranjero

puede representar en algunos de los casos, incluso, una mayor probabilidad de factibilidad, dado que puede presentarse la situación de que sea, en algunos casos, mucho más accesible viajar hacia el otro país que hacerlo en el propio.

Por otra parte, para el fronterizo salir del país adquiere otra dimensión que para la persona que vive en el interior del mismo. Ya hemos señalado que se dan algunos casos en los que las personas llevan una vida cotidiana vinculada a las dinámicas de las dos fronteras. En el caso de los estudiantes de preparatoria entrevistados se puede decir que para algunos de ellos el ir a El Paso, Texas, la ciudad americana que colinda con Cd. Juárez, representa una actividad común y corriente, incluso, cotidiana²⁹. En este sentido, sabemos que el 82.8% de los encuestados conoce -de alguna manera- El Paso, Tx., y realiza con cierta frecuencia visitas a la vecina ciudad tal y como se manifiesta en la siguiente gráfica:

Frecuencia con la que vas a EL Paso, Texas



²⁹ Al respecto conviene señalar que los acontecimientos del 11 de septiembre del 2001 cambiaron en cierto sentido las dinámicas de los fronterizos respecto de *ir a El Paso, Tx'*, por las largas filas que se empezaron a hacer resultado de los procesos de revisión a los que fueron sometidos las personas que buscaban *cruzar el puente*, así, las largas filas en los puentes internacionales demandaron para los traúnsentes fronterizos una fuerte inversión de tiempo, situación que no tenía parangón con el tiempo invertido con anterioridad a los acontecimientos del 11 de septiembre en la misma actividad de *cruzar el puente*. Así, mientras que antes de esa fecha un cruce normal podría haber representado una inversión promedio de una media hora a una hora, después de esa fecha llegaron a invertirse, en algunos momentos considerados como críticos, más de cuatro horas para *cruzar el puente*.

Así, podemos afirmar que al menos el 61.1% de los encuestados asiste, por lo menos una vez al mes, a El Paso, Tx., en contraste con el 17% que nunca va.

Así, salir del país es para muchos fronterizos una actividad incorporada en ciertos sentidos a su vida cotidiana, lo cual podría explicar la aparente contradicción existente entre los datos que reflejan que el 48.5% ha viajado al extranjero mientras que el 61.1% ha ido de manera cotidiana a El Paso. Es decir, podemos suponer que *ir a El Paso*, por ser una actividad que se realiza con cierta frecuencia dentro de la vida cotidiana no necesariamente es considerada como *viajar al extranjero*, al menos para el 12.6% de los encuestados.

12. El Acceso A La Información Y La Recreación

El acceso a la información en la sociedad actual es, relativamente hablando, algo común. Sin embargo, hemos de reconocer que este acceso, considerado común, también es relativo a las condiciones económicas en las que desarrollan su vida cotidiana las personas. Bajo esas condiciones, podemos suponer que, por el grado de diferenciación y desigualdad social existente la situación de acceso a la información está relacionada con esas condiciones pero, obviamente, no determinada únicamente por ellas.

En la encuesta realizada se consideró pertinente preguntar a los jóvenes acerca de los medios de información a los que tienen acceso y los usos que, en términos de elección de programación y frecuencia de horas y días, hacían de los mismos. Así, se les preguntó sobre el radio, la televisión, el periódico, las revistas, el cine y los libros, todos ellos medios de comunicación e información considerados de uso común y de fácil acceso para el conjunto de la población. Conviene señalar, autocríticamente, que en la encuesta se cometió la omisión de un medio, el cual es cada vez más común y accesible, al menos para ciertos sectores de la población, la computadora y el internet (COSTA, 2001).

En ese sentido, es pertinente señalar que haciendo esa consideración de la omisión señalada, se puede decir que el uso del tiempo libre y el acceso a la información que tienen los jóvenes en la actualidad no son, al menos no enteramente, reflejados de manera fiel en la encuesta. Sin embargo, considero significativa la información de las respuestas vertidas por los estudiantes en el cuestionario en la medida en que nos presentan, al menos de manera parcial, la forma en que usan parte de su tiempo, al cual podemos considerar como tiempo libre y de recreación.

La importancia que se le atribuye a los medios de comunicación en los procesos de formación de las personas es cada vez mayor, dada la presencia, importancia y significación que tienen en la vida cotidiana de las personas, ello plantea una serie de interrogantes, que aquí solo señalaremos tangencialmente, entre las que destacan, el papel que juegan los medios en las vidas de las personas, por ejemplo, su posibilidad de influir en las conductas de las personas, la formación de corrientes de opinión, juicios, puntos de vista, valores; la forma en que, por la simultaneidad de la información y la virtualidad a través de la cual se realiza relacionan a la persona con el mundo y le imprimen la posibilidad de realizar ella misma una virtualización del mundo; la forma en que los medios de comunicación reconstruyen el espacio de lo privado e integran al mismo al mundo entero realizando lo que se podría señalar como una violación de la intimidad (ESTRADA Guevara, comunicación personal, 1999); etc., etc.

Como quiera que sea, los efectos de los medios de comunicación en las personas sólo es posible en la medida en que las personas mismas, en este caso específico los estudiantes de preparatoria, se relacionen en primera instancia con los medios de comunicación. En este sentido, es importante observar que esa relación se realiza a partir de la mediación de la elección que la persona realiza de algún medio (ya sea la televisión, la radio, el periódico, etc., etc.), pero ello no implica que por el hecho de seleccionar algún medio y entrar en relación con él, el sujeto queda a merced de dicho medio ya que, en términos

generales en cualquier caso, ese mismo sujeto filtra y procesa la información que recibe a través del medio y, en ese sentido, no se encuentra totalmente indefenso ante él.

En todo caso, lo que llamó la atención sobre considerar el tiempo que los estudiantes invierten o gastan en recreación y en relación con los medios de comunicación, es decir, la frecuencia con que lo hacen, era por tratar de identificar su interés al realizar dicha elección, y si ese interés pudiese ser relacionado con algunas de las características bajo las cuales se ha concebido a la ciudadanía.

En ese sentido, hay que señalar que se ha concebido, bajo una cierta óptica e interés ciertamente cuestionable, el que la ciudadanía implica entre otras muchas cosas un cierto manejo de información, sobre todo de aquella información vinculada a cuestiones eminentemente políticas y electorales, en algunos casos se contemplan dentro de esta visión las cuestiones económicas y sociales, esto es en los casos que presentan mayor amplitud y flexibilidad.

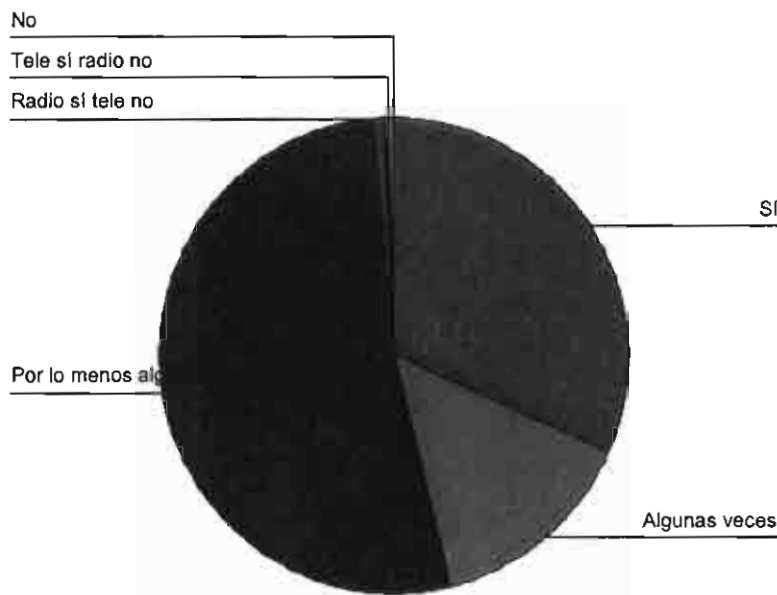
Bajo el criterio anterior de la ciudadanía, el cual considero como un criterio reduccionista de la misma, se podría suponer que una persona informada dentro de esos rubros puede ser, hay que señalar aquí que el problema es que para tal criterio *de hecho lo es*, un mejor ciudadano, sobre todo si se le compara con otra persona que, por el contrario, carece de información al respecto o que no se encuentre completamente informada en ese sentido.

Es esto último, lo que motivo el interés por preguntar sobre las relaciones y preferencias de los jóvenes con los medios de comunicación para poder argumentar el cuestionamiento de esas posiciones respecto de la ciudadanía.

a) La Radio Y La Televisión

Sobre los resultados obtenidos en la encuesta podemos decir que el 99.8% de los jóvenes están en contacto constante con la radio y la televisión como medios de comunicación, tal y como puede verse en la gráfica siguiente:

Escuchas radios y ves televisión



El contacto que los jóvenes tienen con estos medios es muy heterogéneo, sin embargo, se puede considerar en términos generales y en base en los promedios obtenidos que los jóvenes *escuchan radio* durante *cinco días a la semana* y en dicha actividad invierten aproximadamente *tres horas al día*; en el caso de la *televisión* los resultados indican que los jóvenes de preparatoria ven en promedio *cinco días a la semana* televisión y a ella le destinan, también aproximadamente, *tres horas y media al día*, lo cual podría significar que un joven que escuche radio y vea televisión lo más cercano al comportamiento promedio, si es que ello es posible, le dedica cinco días de su semana, durante aproximadamente seis horas y media al día, a escuchar radio y ver televisión.

Como medio de comunicación la televisión, lo mismo que el radio, están sujetos a la elección que de ellos pueda hacer el espectador, en ese sentido la programación se presenta al espectador como un abanico de posibilidades a elegir que, aunque limitado, ofrece ciertas opciones, de tal suerte que, el tiempo destinado al uso de estos aparatos y medios no es más que indicativo, en el mejor de los casos, del tiempo que se les destina, no nos dice nada respecto de la elección del tipo de programación que los jóvenes prefieren. En este sentido y respecto de la inquietud de saber cuáles son las preferencias manifestadas por los estudiantes podemos decir que, en el caso de la radio la programación seleccionada fue la siguiente:

Tipo de programación que escuchas en la radio

		Frecuencia	Porcentaje
Tipo de programa	música	478	93.5
	entrevistas	9	1.8
	noticias	13	2.5
	música y noticias	1	.2
	todos	7	1.4
	ninguno	3	.6
	Total	511	100.0

En el caso de la televisión existió más variedad en el tipo de programación que ofrece y, en consecuencia, en las categorías a seleccionar por los estudiantes, los resultados que se obtuvieron fueron estos:

Tipo de programación que prefieres ver

<i>Tipo de programación</i>	<i>Sí</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>No</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Películas</i>	280	54.79	231	45.21
<i>Videos musicales</i>	248	48.53	263	51.47
<i>Diversión y entretenimien</i>	200	39.14	311	60.86
<i>Series</i>	175	34.25	336	65.75
<i>Telenovelas</i>	164	32.09	347	67.91
<i>Noticieros</i>	154	30.14	357	69.86
<i>Educativos</i>	64	12.52	447	87.48
<i>Talk-shows</i>	43	8.41	467	91.39

Se percibe con claridad que las preferencias de los jóvenes están más orientadas hacia las películas y los videos musicales que a los programas educativos y los talk shows (resulta curioso que, por otra parte, identifiquen con rapidez y sin ningún problema a las conductoras de los programas de talk shows y que éstos sean uno de los negocios más rentables de la televisión), los noticieros se encuentran en un lugar intermedio entre las preferencias de los jóvenes y, sin embargo, resultan todavía más elegible entre y para los jóvenes los programas de diversión y entretenimiento que los noticiarios, que ocupan un lugar secundario en su predilección. Los programas menos preferidos son los educativos, que para sorpresa nuestra son todavía más elegibles aparentemente, que los talk shows que abundan en la televisión en nuestro tiempo.

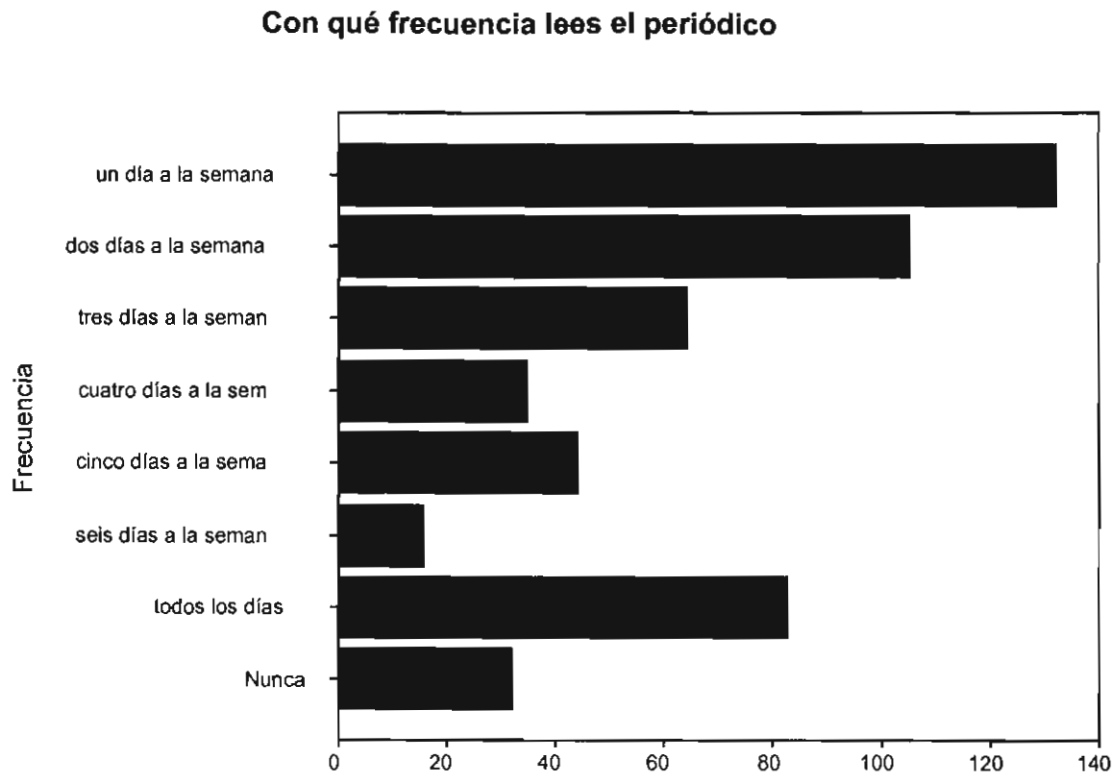
b) Los Medios Escritos: Periódicos, Revistas Y Libros

La utilización de los medios escritos como vehículos para mantenerse informado ha sido, a lo largo de la historia moderna, aún más socorrido que los noticieros del radio y la televisión, sin lugar a duda, entre los tres, es el periódico el que cuenta con una historia más antigua.

Entre los jóvenes la lectura del periódico parece ser algo habitual o, por lo menos, común, dado que según los resultados el 93.7% de los estudiantes de preparatoria lee el periódico, por lo menos algunas veces, en relación con el 6.3% restante que manifestó no leerlo nunca.

La información de estos resultados debe ser tomada en cuenta considerando las respuestas contextuales a las preguntas orientadas a saber si leían el periódico y con qué frecuencia lo hacían, ya que al parecer los jóvenes que contestaron el cuestionario entendieron las categorías de respuesta, sí y algunas veces, como sinónimas, tal y como se puede apreciar en el siguiente cuadro en el que se

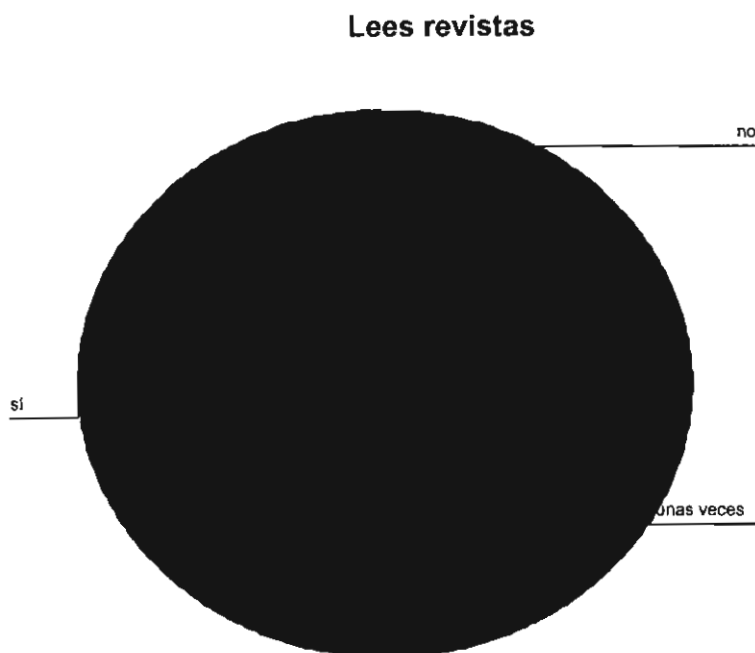
cruza la información sobre la acción de leer el periódico y la frecuencia con que se suele hacerlo:



Así, tenemos que de ese 93.7% que dice leer el periódico solamente el 16.24% lo hace todos los días y solamente el 28% lo hace cinco días o más. Cuando se les preguntó cuáles eran las secciones del periódico que les gustaba leer no señalaron ninguna en especial o de manera específica, lo cual se presta a interpretaciones diversas. De los que leen el periódico (93.7%) el 99.8% señaló leer periódicos locales y sólo un 0.2% manifestó leer un periódico nacional (este fue “La Jornada”).

La lectura de otros medios escritos, como las revistas –las cuales son de hecho de lo más variado, aunque en conjunto todas ellas pueden ser agrupadas dentro

de una categoría amplia como puede ser la de lectura de entretenimiento³⁰, es también una actividad común que goza de cierta aceptación entre los jóvenes pues, tal y como puede observarse en la gráfica siguiente, esta actividad es realizada por lo menos algunas veces por el 82.6% de los estudiantes de preparatoria:



Si bien se supone que los estudiantes están en constante trato con otros de los medios de comunicación escritos, los libros, por el hecho de ser, precisamente, estudiantes, de ello no se desprende que por tal situación se despierte en ellos el deseo o la preferencia de la lectura y que, en consecuencia, se conviertan en asiduos lectores de libros. Esto todavía se presenta con mayor claridad cuando se consideran los medios electrónicos y las formas en que se presentan visualmente la información, las imágenes, a los espectadores, los cuales

³⁰ Aunque la lista es muy larga se señalan las siguientes revistas para que el lector se de una idea de las preferencias de los jóvenes en términos de revistas: Eres, Tú, de 15 a 20, Cosmópolis, Muy interesante, Saber más, Selecciones, Contenido, Fitnes, Men's Health, Prevention, Hogar, Mecánica popular, TvNotas, etc., etc.

aparentemente no tienen nada que hacer sino observar, en contraposición de la actividad y esfuerzo que la lectura representa para el lector.

Si se considera el interés o deseo y la inversión de tiempo que la lectura demanda se puede decir, en términos generales, que los libros no representan para los estudiantes de preparatoria, una competencia en relación con otros medios escritos y, en consecuencia, vinculados a la lectura.

Sus preferencias respecto de la lectura de libros se notan desde el momento en que el grupo más grande de los estudiantes que contestaron la encuesta, el 47.9% para ser exactos, no fue capaz de recordar el nombre de ningún autor y algún título de algún libro que, por otra parte, se supone que previamente había leído en el transcurso del último año; en contraste se encontraron el grupo que le siguió en tamaño dentro de la muestra, el 15.9% que fueron el grupo de estudiantes capaz de identificar el nombre de tres autores y los títulos de los libros; en tercer lugar, por el tamaño dentro de la muestra, lo obtuvo el grupo del 10.8% que fue capaz de identificar un autor y el título del libro, en cuarto lugar estuvieron el 6.1% que integró al grupo que identifico dos autores y los títulos de los libros.

Nombre del autor y título de tres libros que hayas leído últimamente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Autores y títulos identificados	3a y 3t	81	15.9	15.9
	3a y 2t	3	.6	16.4
	3a y 1t	1	.2	16.6
	3a y 0t	16	3.1	19.8
	2a y 3t	7	1.4	21.1
	2a y 2t	31	6.1	27.2
	2a y 1t	8	1.6	28.8
	2a y 0t	11	2.2	30.9
	1a y 3t	7	1.4	32.3
	1a y 2t	8	1.6	33.9
	1a y 1t	55	10.8	44.6
	1a y 0t	9	1.8	46.4
	0a y 3t	6	1.2	47.6
	0a y 2t	15	2.9	50.5
	0a y 1t	8	1.6	52.1
	0a y 0t	245	47.9	100.0
	Total	511	100.0	

La lectura, como uno de los elementos indispensables para allegarse información, representa una estrategia *parcialmente adoptada* por los estudiantes de preparatoria en su vida cotidiana. Su heterogeneidad se manifiesta, sin embargo, en el hecho de que no para todos los estudiantes representa el mismo interés.

En ese sentido, podemos suponer que estos intereses diferenciados encuentran sus motivos y explicación en las condiciones de vida cotidiana y en las formas, también diferenciadas, en que son procesadas dichas condiciones por los jóvenes, lo que indica la amplitud de las preferencias y, también señala, las posibilidades diferenciadas de la realización de la lectura como acontecimiento social e individual y personal.

c) El Cine

Si bien al 94.3% de los estudiantes entrevistados les gusta ir al cine, hay que recordar que en el caso de la televisión el tipo de programación que más fue seleccionado y preferido por ellos, con un 54.79%, fueron las películas, es conveniente señalar que en los treinta días previos a la aplicación de la encuesta sólo el 75.5% de los mismos había ido al cine, el 24.5% restante no había asistido en el mismo lapso de tiempo, tal y como lo muestra el siguiente cuadro en el que se cruza la información con la frecuencia con la que los jóvenes asistieron al cine:

En los últimos treinta días cuantas veces has ido al cine

Count		Vas al cine			Total
		Sí	Algunas veces	No	
Cuántas veces has ido al cine en los últimos 30 días	Ninguna vez	22	76	27	125
	Una vez	52	65	1	118
	Dos veces	63	44	1	108
	Tres veces	50	17		67
	Cuatro veces	38	7		45
	Cinco veces	18			18
	Seis veces	9			9
	Siete veces	6	1		7
	Ocho veces	5	2		7
	Nueve veces	3			3
	Diez veces	4			4
Total		270	212	29	511

Ahora bien, mientras el 18.2% de los estudiantes asistió por lo menos una vez a la semana al cine, el 13.11% lo hizo una vez cada diez días, el 21.13% una vez cada quince días y el 23.09% asistió una vez en los últimos treinta días previos a la aplicación de la encuesta.

El cine, aparece como un lugar específico de diversión y entretenimiento que representa, en el caso específico de Ciudad Juárez, uno de los pocos espacios a los que los jóvenes que no son mayores de edad tienen acceso como lugar de diversión. Aparece como accesible por varias razones, entre ellas se pueden destacar que: es un lugar que, puede, resulta(r) barato, al menos en ciertas ocasiones y bajo determinadas formas de consumo, en relación con otros lugares y actividades; además, es un lugar al que, por considerarlo los padres de los jóvenes como un lugar de diversión apropiado, cómodo y seguro para sus hijos, los dejan asistir solos, es decir sin su compañía, y al que pueden, por el contrario, asistir en compañía de sus amigos/as o compañeros/as.

Los jóvenes mayores de edad que cuentan con el permiso de sus padres para asistir a otros lugares de diversión y esparcimiento como los antros tienen mayor predilección por éstos que por el cine, por otra parte, se puede señalar que en el

caso específico de Ciudad Juárez se cuenta con suficientes cines, en términos de infraestructura física y urbana se puede decir que hay variedad y suficiencia al respecto.

Edad, género y frecuencia de asistencia al cine en los últimos 30 días

Count			Edad en años cumplidos								Total		
Género			14	15	16	17	18	19	20	21		22	
Femenino	Asistencia al cine en los últimos 30 días	Ninguna vez	1	16	24	17	2					2	62
		Una vez	1	13	24	14	6	1	1				60
		Dos veces	2	17	16	19	4	1	1				60
		Tres veces	1	13	7	6	5						32
		Cuatro veces		4	8	7	3						22
		Cinco veces		1	2	4	1						8
		Seis veces		1	2	1							4
		Siete veces	1	2									3
		Ocho veces		1	2	2		1					6
		Nueve veces					1						1
		Diez veces				1							1
Total			8	68	85	71	22	3	2		2	259	
Masculino	Asistencia al cine en los últimos 30 días	Ninguna vez	1	17	19	14	7	3	1	1			63
		Una vez	1	12	21	18	4	1	1				58
		Dos veces	1	6	19	12	7		3				48
		Tres veces	1	9	6	13	5	1					35
		Cuatro veces		5	7	8	3						23
		Cinco veces	2	2	2	2	2	1	1				10
		Seis veces			2	2	1						5
		Siete veces			1	1	2						4
		Ocho veces			1								1
		Nueve veces		1				1					2
		Diez veces		1	2								3
Total			6	53	80	68	31	7	6	1		252	

CAPITULO VI
LOS SUJETOS DE LA ENCUESTA
SEGUNDA PARTE

13. El Conocimiento De Los Derechos Propios Y De Los Demás

La relación que, se supone, tiene el conocimiento, lo mismo que la información, sobre los derechos y las obligaciones en relación con la ciudadanía ha sido considerada como un aspecto fundamental de la misma. De esta manera, se ha considerado, y es un pensamiento comúnmente aceptado y compartido, que para vivir una ciudadanía en forma plena es necesario el conocimiento que de los derechos y las obligaciones se tenga para poder ejercerlos.

Ahora bien, hemos de reconocer que si bien el conocimiento de los derechos ha sido considerado como una condición necesaria, fundamental e incluso indispensable para el ejercicio pleno de la ciudadanía, no se desprende de esto que el conocimiento de los derechos y las obligaciones que demanda la ciudadanía implique necesariamente la vivencia plena de la misma, sobre todo si se reconoce que el conocimiento de éstos no implica, necesariamente, su disfrute. Por ello podemos plantear que, si bien el conocimiento de los derechos y las obligaciones de la ciudadanía representan una condición necesaria de la misma no son, sin embargo, una condición suficiente para su ejercicio pleno.

Ahora bien, ¿qué relación guardan los estudiantes de preparatoria con el conocimiento de sus derechos como personas y como ciudadanos? Esta pregunta resulta importante en la medida en que nos plantea, en términos de logro y apropiamiento, una relación específica con la intención manifiesta de la educación en términos de política educativa, pues ésta, la educación, se ha propuesto en los últimos años como una de sus intenciones reconocidas explícitamente formar, además de para el trabajo, para la ciudadanía, tal y como lo hemos visto en el capítulo tercero. Esta formación para la ciudadanía implica,

entre otras cosas, el conocimiento de los derechos y obligaciones como una condición básica.

En este sentido, se puede señalar que una de las intenciones explícitas de la educación básica en el país, sobre todo a partir del proceso de modernización y de la reforma planteada en 1992 con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y el decreto de incorporación de la educación secundaria a la misma con el carácter de obligatoria en 1993, fue el de reestablecer la educación cívica como parte de los contenidos programáticos que en la escuela se enseñan.

Si se considera que la lectura, al menos parcial, de la **Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos** es un contenido obligatorio de la enseñanza primaria y secundaria en el país además de los contenidos que al respecto se contemplan en los programas del Plan de Estudios de la preparatoria, por ello sería de esperar que los jóvenes estudiantes de preparatoria tuviesen un cierto conocimiento al respecto.

Bajo el supuesto anterior se les preguntó a los estudiantes encuestados, en primera instancia, si habían leído la Constitución Política del país, las posibles respuestas se estructuraron de la siguiente manera: Sí, No y Parcialmente: un 11.2% contestó afirmativamente, un 49.7% contestó que parcialmente, y el restante 38.9% manifestó no haberla leído (un .2% no contestó la pregunta).

Una vez que se les preguntó lo anterior se les solicitó que manifestaran cuáles eran los cinco artículos de la Constitución Política que consideraban más importantes, la pregunta se construyó para obtener respuestas libres, por lo que no se orientó con la intención de obtener algún tipo de respuesta específica, pues además se quería saber cuáles eran, para los jóvenes, los artículos más importantes.

A partir de las respuestas dadas se construyó en función de la dispersión y repetición de los artículos señalados, una tabla en la que se agruparon las respuestas obtenidas en relación al número de artículos que se señalaron por parte de los estudiantes. De esta manera, se obtuvieron los siguientes resultados: el 14.7% de los encuestados fue capaz de señalar cinco artículos, el 7% señaló cuatro, el 12.1% señaló tres, el 14.7% señaló dos, el 14.9% señaló un artículo y el 36.6% no señaló ningún artículo.

Se procedió, entonces, a solicitarle a los encuestados que describieran, con sus propias palabras y de manera breve, los artículos que consideraban más importantes de la Constitución Política. Aquí se partió del supuesto de que si los estudiantes habían identificado satisfactoriamente algún artículo porque lo consideraban importante deberían, por el hecho de considerarlo importante, ser capaces, mínimamente, de describir a que se refiere o de lo que trata. También la elaboración de esta pregunta fue realizada bajo un formato abierto para dar al estudiante la oportunidad de manifestar su conocimiento e información sin orientar, en algún sentido, la respuesta.

Los resultados que se obtuvieron fueron los siguientes: el 14.7% de los estudiantes fue capaz de describir cinco artículos, el 6.8% describió cuatro, el 10.8% tres, el 12.9% dos, el 16% uno y el 38.7% no fue capaz de describir ningún artículo.

Si se cruza la información anterior se obtiene una presentación muy clara de la forma en que los estudiantes dieron respuesta a las preguntas anteriores en el siguiente cuadro:

Ha leído la Constitución Política, señaló y describió hasta cinco artículos

Count

Ha leído la Constitución Política			Describe los 5 artículos que consideras más importantes						Total
			5 art.	4 art.	3 art.	2 art.	1 art.	0 art.	
Sí	Señale cinco artículos que consideres importantes	señaló 5 art.	18				1	2	21
		señaló 4 art.		7					7
		señaló 3 art.	1		11		1		13
		señaló 2 art.	1			6	1		8
		señaló 1 art.					4		4
	no señaló ningún art.						4	4	
Total			20	7	11	6	7	6	57
Parcialmente	Señale cinco artículos que consideres importantes	señaló 5 art.	45		2			2	49
		señaló 4 art.		25			1		26
		señaló 3 art.	1		30	1	4	2	38
		señaló 2 art.	2			37	3	2	44
		señaló 1 art.	1	1	1		39	3	45
	no señaló ningún art.	1			1		50	52	
Total			50	26	33	39	47	59	254
No	Señale cinco artículos que consideres importantes	señaló 5 art.	4		1				5
		señaló 4 art.		2			1		3
		señaló 3 art.			7			4	11
		señaló 2 art.			1	21	1		23
		señaló 1 art.			1		26		27
	no señaló ningún art.	1		1			128	130	
Total			5	2	11	21	28	132	199

Abordar un referente determinado de manera específica, como puede ser el hecho de solicitar cierta información sobre la Constitución Política y su articulado, en el sentido de si se conoce, puede parecer algo arbitrario en principio, además de que puede uno pensar que el conocimiento de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos o de algunos artículos de la misma no nos hace *más o mejores ciudadanos* que aquellos que, en principio, no la conocen o no puedan identificar sus o algunos de sus artículos, pero como estamos tratando del conocimiento y la relación que el mismo guarda con la ciudadanía, la situación no parece tan arbitraria como aparentemente pueda parecerlo, sobre todo si se piensa que la Constitución Política del país aparece, como ya se ha señalado, como un contenido temático de aprendizaje en la educación actual.

Ahora bien, si se toma en consideración que aquello que es abordado o visto como contenido temático a lo largo del proceso educativo no necesariamente sea todo lo significativo e interesante que pueda parecerle a los maestros o a los educadores y, en ese sentido, se pueda dar el caso de que los jóvenes se encuentren en la situación de que una vez que han demostrado tener el conocimiento de esos contenidos, por ejemplo para un examen o un curso, los olviden y, como consecuencia de ello, al momento de preguntarle de manera específica sobre dichos contenidos de conocimiento no tengan, en consecuencia, porque saber o recordar algo que no necesariamente les interesó cuando lo tuvieron que aprender y, por lo mismo, nos encontremos ante el hecho de que saber eso, en este caso lo relacionado con la Constitución Política y su articulado, o no saberlo, primero, no sea significativo e importante para ellos y, por la misma razón, no respondan en base a la expectativa que nos habíamos generado de que son contenidos por ellos manejados porque han sido trabajados con anterioridad en parte de su trayectoria escolar y, en consecuencia, se supone que los deben de conocer.

Por ello se les preguntó a los jóvenes sobre el conocimiento que pudiesen tener respecto de otros derechos, cualesquiera que estos fueran siempre y cuando estuviesen referidos en principio a los mexicanos/as, a los niños/as, los/as jóvenes y los estudiantes. Respecto de los tres últimos se les pidió que manifestasen, también, tres obligaciones.

Se consideró importante establecer este nivel de referencia, entre otras cosas, por la cercanía existencial que guardan respecto de los aspectos señalados, es decir, respecto de los mexicanos/as, los niños/as, los/as jóvenes y los/as estudiantes.

Respecto del primero de estos aspectos no hay necesidad más que decir que a lo largo del proceso educativo se intenta favorecer ese sentimiento de identidad, sentirse mexicano/a.

Respecto de los niños conviene señalar que cuando se planteó este trabajo estaba en boga en los medios de comunicación masiva una campaña sobre los derechos de los niños por lo que, si bien, estos jóvenes ya no son niños propiamente hablando, si se considera el uso que hacen de los medios, se supuso que se encontraban expuestos a dicha campaña.

Sobre los derechos de los jóvenes y los estudiantes habría que decir que es esa la situación que vivían en el momento en que se aplicó la encuesta, por ello se pensó que no debería haber ninguna dificultad en relación a que señalaran cuales eran sus derechos y sus obligaciones.

Como se ve, la intención que animó la elaboración de estas preguntas no era referirlas a un conocimiento específico producto de la enseñanza y fomentado necesariamente por la escuela, antes bien, lo que se estaba privilegiando era tratar de abordar un conocimiento de corte operativo y de *sentido común* que, supuse, se instrumenta y operacionaliza de manera permanente en la vida cotidiana de los individuos. Las respuestas que arrojó la encuesta fueron las siguientes:

Respecto de los derechos de las/os mexicanas/os el 66.7% de los jóvenes identificó tres derechos (35.42% mujeres y 31.27% hombres), un 8.2% (4.1% mujeres y 4.1% hombres) identificó dos derechos, un 7.4% (3.7% mujeres y 3.7% hombres) identificó un derecho y el restante 17.6% (7.44% mujeres y 10.16% hombres) no identificó ningún derecho.

Los cuadros que se presentan a continuación muestran la identificación que los jóvenes estudiantes de preparatoria hicieron de los derechos y las obligaciones de los/las niños/as, y de ellos mismos como jóvenes y estudiantes.

En el caso de los/as niños/as el 41.87% (20.74% mujeres, 21.14% hombres) logró identificar tres derechos y tres obligaciones en comparación con el 15.06%

(6.65% mujeres, 8.41% hombres) que no logró identificar ningún derecho y ninguna obligación.

Para los derechos y obligaciones de los jóvenes los resultados, en los mismos rubros, fueron: 42.07% (24.07% mujeres, 18% hombres) y 1.37% (0.78% mujeres, .59% hombres) respectivamente; en el caso de los derechos y obligaciones de los estudiantes las cantidades son las siguientes: 43.84% (23.87% mujeres, 19.97% hombres) en relación con un 30.53% (13.5% mujeres, 17.03% hombres), lo que indica que, en términos generales y como grupo, los estudiantes de preparatoria desconocen más sus derechos y obligaciones como estudiantes que como jóvenes, y también en relación con los derechos y obligaciones de las/os niñas/os, lo cual resulta llamativo si se considera que estos mismos jóvenes cuentan, cuando menos, con una experiencia de nueve años como estudiantes dentro de diversas instituciones educativas y es, precisamente en relación con y en estas instituciones, donde invierten buena parte del tiempo de su día.

Identificación de derechos y obligaciones de los niños por género

Count			Obligaciones				Total
Género	Identificó		3	2	1	Ninguna	
Femenino	Identificó	3 derechos	106	32	26	15	179
		2 derechos	3	10	8	2	23
		1 derecho	2	2	16		20
		Ningún derecho	1		2	34	37
	Total		112	44	52	51	259
Masculino	Identificó	3 derechos	108	24	21	8	161
		2 derechos	3	14	8	7	32
		1 derecho	2	2	10		14
		Ningún derecho			2	43	45
	Total		113	40	41	58	252

Identificación de derechos y obligaciones de los jóvenes por género

Count			Obligaciones				Total
Género	Identifico		3	2	1	Ninguna	
Femenino	Identifico	3 derechos	123	24	7		154
		2 derechos	24	5	2	50	81
		1 derecho	6	1	1	5	13
		Ningún derecho		6	1	4	11
	Total		153	36	11	59	259
Masculino	Identifico	3 derechos	92	21	14		127
		2 derechos	11	3	7	81	102
		1 derecho	14	2	2	1	19
		Ningún derecho			1	3	4
	Total		117	26	24	85	252

Identificación de los derechos y obligaciones de los estudiantes por género

			Obligaciones				Total
Género	Identificó		3	2	1	Ninguna	
Femenino	Identificó	3 derechos	122	15	23		157
		2 derechos	8		4		12
		1 derecho	5	5	8		18
		Ninguna obligación		2	1	69	72
	Total		135	19	36	69	259
Masculino	Identificó	3 derechos	102	9	21		132
		2 derechos	7		5		12
		1 derecho	2	2	11	2	17
		Ningún derecho		3	1	87	91
	Total		111	14	38	89	252

Consideremos ahora un cierto conocimiento de la vida diaria y práctica relacionado con la mayoría de edad, como en los anteriores se intentó presentar situaciones a las que de alguna manera los estudiantes se han visto enfrentados, al menos algunos de ellos, por ello se piensa que no tienen éstos

mucho que ver, al menos de manera directa, con el conocimiento resultado de la asistencia a la escuela y sí, por otro lado, con cuestiones que la vida diaria les presenta como situaciones existenciales vinculadas a su vida cotidiana en algún sentido.

En ese sentido, se les preguntó a los encuestados que si consideraban que era necesaria la mayoría de edad para poder “votar”, “estudiar”, “tener novia/o”, “entrar en una cantina”, “encerrar a alguien en la cárcel”, “casarse”, “trabajar”, “viajar”, “manejar”, “tener sexo”, “ser papá o mamá” y “hacer lo que quieras”.

Si se consideran en conjunto las respuestas tenemos que el 64.23% contestó acertadamente a las preguntas, mientras que el 35.77% no contestó adecuadamente o manifestó no saber si para poder realizar esas acciones la mayoría de edad tenía algo que ver con ellas.

Si se consideran separadamente las respuestas a las preguntas los resultados fueron los siguientes:

Se necesita la mayoría de edad para	Contestó adecuadamente	Contestó inadecuadamente
Votar	96.7	3.3
Estudiar	88.3	11.7
Tener novia/o	78.5	21.5
Entrar a una cantina o salón de baile	88.8	21.2
Encerrar a un infractor	31.1	68.9
Casarse	54.6	45.4
Trabajar	65.6	34.4
Viajar	76.5	23.5
Manejar	52.1	47.9
Tener sexo	54.4	45.6
Se papá o mamá	46.8	53.2
Hacer lo que quieras	37.4	62.6

Como decía, las acciones o situaciones anteriores están vinculadas de manera directa con la vida cotidiana en nuestra sociedad en varios momentos distintos.

Por ejemplo, si se piensa en relación con el tiempo hay que decir que los jóvenes de preparatoria han vivido ya, contextual e interactivamente en varios sentidos, la realización de varios procesos electorales, locales, estatales y nacionales e internacionales, además de la enorme publicidad que realizan los medios de comunicación en nuestro país respecto a contar con la credencial para votar, la credencial de elector, además de la campaña referida a participar votando en los procesos electorales.

Saben o, al menos, han escuchado que votar implica necesariamente contar con la mayoría de edad. Esta situación escapa, sin embargo, a un reducido número de estudiantes, 17 para ser exactos, 7 mujeres y diez hombres, dos de éstos últimos contando, al tiempo de la encuesta, con dieciocho años cumplidos, mismos que representan un 3.3%.

Como ejemplo también se pueden considerar aquellas acciones que están vinculadas específicamente con los jóvenes en su situación social y acorde con la valoración que a la misma se le da, es decir, socialmente se considera que es en esta etapa cuando los jóvenes descubren su sexualidad. Esta última aparece como una problemática vinculada a elementos de crecimiento y desarrollo de vital importancia para los jóvenes, en muchos sentidos: verse bien, tener novia/o, tener relaciones sexuales y, si lo anterior se da, plantearse como una posibilidad, no necesariamente remota pero factible, sobre la paternidad o la maternidad y, también en consecuencia, la obtención de los medios de vida o el trabajo, el matrimonio y, en algunos casos, el hecho en sí.

Por otra parte, hay que considerar que la importancia que los jóvenes le pueden atribuir a la ciudadanía está vinculada, también, con la concepción que de ella tienen. En este sentido, sus vivencias prácticas o, al menos, las formas en que las manifiestan y las consideran influyen grandemente en la forma en que perciben el mundo. Tomando en cuenta lo anterior se les preguntó a los jóvenes

cuestiones orientadas a obtener información respecto de lo que construyen o perciben que es la ciudadanía.

Por lo anterior se les preguntó que era lo que consideraban distinguía a un buen ciudadano dentro de un conjunto de categorías que, en cierto sentido, hacen alusión a las tradiciones bajo las cuales se ha conceptualizado lo que ha sido y es la ciudadanía.

Para ello se les pido que completaran la siguiente frase: *un buen ciudadano es: una persona con derechos; un elector o votante; una persona o bediente y un participante en la sociedad*. La primera elección, desde nuestro punto de vista, recupera la visión formal y excluyente de la conceptualización de la ciudadanía como estatus; la segunda hace alusión a la visión, también formal y excluyente, que considera a la ciudadanía desde una perspectiva reduccionista en la cual ésta se reduce simplemente a la participación pasiva y dócil en los procesos político electorales a través del acto ciudadano por excelencia: el voto; la tercera expresión remite a la consideración de la ciudadanía desde una perspectiva de construcción hobbesiana en la que se conceptualiza al ciudadano básicamente como súbdito del poder y, en consecuencia, como un ser obediente; la última de las expresiones que se presentaron remite, en cierto sentido, a una conceptualización de la ciudadanía vinculada a la tradición republicana-russoniana en la que se asientan las visiones de las concepciones de la ciudadanía participativa y de empoderamiento.

Respecto de la pregunta anterior conviene aclarar que, con independencia de la posible elección que los estudiantes hicieran de las diferentes definiciones operativas que de la ciudadanía se presentaron para su selección, no por ello se puede suponer que necesariamente debe haber coherencia entre su pensamiento y obra con su elección, aunque en principio esta selección nos muestre algunos rasgos, signos o parámetros que nos pueden orientar en la construcción de las concepciones que los estudiantes de preparatoria tienen respecto de la ciudadanía. En este sentido, se puede destacar de manera más

fácil las incongruencias que presentan, entre lo que eligen como manifestación de su pensamiento y los rasgos contradictorios que manifiestan al dar respuesta a otras preguntas en ese sentido, antes que, por el contrario, destacar aquello que permite apreciar los grados de coherencia y consistencia interna de los individuos en relación con sus posibles percepciones y conceptualizaciones.

Así, el porcentaje de personas que eligieron al ciudadano como persona con derechos fue de 32.29% (18% mujeres y 14.29% hombres); las que lo eligieron como elector y votante fue el 5.87% (2.54% mujeres y 3.33% de hombres); las que lo eligieron como persona obediente fueron el 11.74% (5.09% mujeres y 6.65% hombres); por último, los que eligieron al ciudadano como una persona participante en la sociedad fue de 50.1% (25.05% mujeres y 25.05% hombres).

A continuación se les preguntó que si una persona que no sabe leer y escribir puede ser un buen ciudadano. El porcentaje de los que consideraron que no era necesario saber leer y escribir para ser un buen ciudadano fue de 58.9% (30.72% de mujeres y 28.18% de hombres) en contraparte de los que consideran que es necesario saber leer y escribir para ser un buen ciudadano o aquellos que no tomaron partido por alguna de las elecciones anteriores (categoría: quien sabe) que fue, en conjunto, de un 41.1% (19.96% mujeres y 21.14% hombres).

Como complemento a la pregunta anterior se realizaron otras que abordaban, también y en cierta medida, la relación con la educación y el conocimiento. Las preguntas estaban orientadas a saber si los estudiantes de preparatoria consideraban que la educación resultara indispensable para ser un buen ciudadano, cuál era su percepción del nivel de escolarización que se consideraba indispensable para ser un buen ciudadano; si el conocimiento de los derechos resultaba fundamental, importante, necesario o innecesario para ser un buen ciudadano; si el conocer sus derechos y obligaciones les ayudaría a ejercerlos y, por último, si consideraban que el hecho de desconocer sus derechos y obligaciones les resultaba perjudicial.

De las respuestas a estas preguntas se puede decir que el 42.7% consideró que la afirmación de que la educación era indispensable para ser un buen ciudadano era verdadera, en relación con un 43.6% que consideró que la consideró falsa y un 13.7% que contestó no saber. Por otra parte, el 56.9% consideró que no se necesitaba leer y escribir para ser un buen ciudadano, un 19.4% consideró que saber leer y escribir era indispensable para serlo y el restante 23.7% consideró que era necesario un cierto nivel de escolarización cuyos rangos contemplaban la primaria (7.2%), la secundaria (5.3%), la preparatoria (4.5%) y la universidad (6.7%).

Respecto del conocimiento de los derechos y obligaciones para ser un buen ciudadano, el 48.1% consideró que era algo fundamental, el 30.7% lo consideró importante, el 19% necesario y el 2.2% innecesario.

Sobre el hecho de que el conocimiento de los derechos y obligaciones pudiera ayudar a ejercerlos el 92.6% consideró verdadera la afirmación, el 2.2% falsa y el 5.3% contestó no saber.

Sobre el hecho de si desconocer sus derechos y obligaciones puede perjudicarles, el 75.7% consideró verdadera la afirmación, el 14.1% falsa y el 10.2 respondió no saber.

Si bien, la valoración que hacen los estudiantes respecto del conocimiento de sus derechos y obligaciones es positiva e, incluso, consideran de manera negativa o perjudicial el desconocimiento de éstos, ello no quiere decir que sea algo que se pueda pensar como dado en su vida cotidiana, es decir, como una incorporación que tienda a constituirse en algo más que palabras y discursos que aterrice en su vida cotidiana y en los hechos, como lo pudimos constatar anteriormente.

En este sentido, se les preguntó a los jóvenes que ¿hasta qué nivel es obligatoria la educación en México?, pregunta que, como las anteriores, no tiende a referirse a un conocimiento brindado en la escuela o, al menos, únicamente por ella, sino que es un tipo de información que circula libremente y de manera generalizada, que incluso ellos han estado sujetos a los marcos normativos que la orientan en ese sentido.

Las respuestas a la anterior pregunta fueron las siguientes: el 1% consideró que era hasta preescolar, el 8% hasta primaria, el 60.9% eligió la secundaria, el 19.8% seleccionó la preparatoria y el 10.4% la universidad. Sólo el 60.9% (30.72% mujeres y 30.18% hombres) de los alumnos que se encuentran en preparatoria y que ya cursaron la educación obligatoria en el país pudieron identificar el nivel hasta el cual es obligatoria.

Se les preguntó, también, si consideraban que los/as mexicanos/as deben tener "derecho a la educación", "al trabajo", "a una vida digna", "a la libertad de pensamiento y creencia", "a vivir su sexualidad libremente", "a la salud", "a la vivienda", "a tener familia y a la libre expresión". El grueso de los estudiantes el 95.4% considera que los mexicanos/as deberían de tener ese conjunto de derechos, únicamente el 4.6% consideró que no deberían tenerlos.

Ahora bien, una cuestión es el hecho de reconocer como deseable que los mexicanos/as debiesen contar con ese conjunto de derechos, incluso muchos de ellos ya sancionados por nuestras propias leyes y, otra muy distinta, es considerar que realmente tienen dichos derechos o, para expresarlo de otra manera, que los puedan ejercer y disfrutar.

En ese sentido, se les preguntó, también, si consideraban que los/as mexicanos/as ejercían o disfrutaban esos derechos señalados anteriormente, como el "derecho a la educación", "el trabajo", "a una vida digna", "a la libertad de pensamiento y creencia", "a vivir su sexualidad libremente", "a la salud", "a la vivienda", "a tener familia" y "a la libre expresión".

Las respuestas en este sentido fueron las siguientes: el 36.9% de los estudiantes considera que los mexicanos ejercen o disfrutan esos derechos, el 60.7% considera que sólo algunos mexicanos/as los ejercen y disfrutan y un 2.4% considera que ningún mexicano/a los ejerce o disfruta.

Cruzando la información que se tiene respecto de lo que consideran los estudiantes que son derechos que deberían de tener y disfrutar los/as mexicanos/as de los derechos que consideran que tiene en términos del ejercicio y el disfrute de los mismos derechos, se tienen los siguientes datos:

Del 98.63% que considera que los mexicanos/as deberían tener el “derecho a la educación” (50.09% mujeres y 48.54 hombres), el 20.74% considera que realmente los tienen, ejercen y disfrutan (del cual el 9.78% son mujeres y el 10.96% hombres); el 77.1% (40.31% mujeres y 36.79% hombres) considera que sólo algunos mexicanos/as lo tienen, ejercen y disfrutan.

Del 96.87% que considera que los mexicanos/as deberían tener el “derecho al trabajo” (49.9% mujeres y 46.97% hombres), el 26.03% considera que realmente los tienen, ejercen y disfrutan (del cual el 14.48% son mujeres y el 11.55% hombres); y el 70.25% (35.22% mujeres y 35.03% hombres) considera que sólo algunos mexicanos/as lo tienen, ejercen y disfrutan.

Del 97.46% que considera que los mexicanos/as deberían tener el “derecho a una vida digna” (49.51% mujeres y 47.95% hombres), el 20.55% considera que realmente los tienen, ejercen y disfrutan (del cual el 10.18% son mujeres y el 10.37% hombres); el 71.23% (37.38% mujeres y 33.85% hombres) considera que sólo algunos mexicanos/as lo tienen, ejercen y disfrutan; y el 3.72% (1.96% mujeres y 1.76% hombres) considera que ningún mexicano/a lo ejerce o disfruta.

Del 96.48% que considera que los mexicanos/as deberían tener el “derecho a la libertad de pensamiento y creencia” (49.51% mujeres y 46.97% hombres), el

50.29% considera que realmente los tienen, ejercen y disfrutan (del cual el 24.85% son mujeres y el 25.44% hombres); y el 43.44% (23.68% mujeres y 19.76% hombres) considera que sólo algunos mexicanos/as lo tienen, ejercen y disfrutan; el 2.74% considera que ningún mexicano/a los ejerce o disfruta.

Del 77.89% que considera que los mexicanos/as deberían tener el "derecho a elegir su sexualidad libremente" (41.49% mujeres y 36.4% hombres), el 33.27% considera que realmente los tienen, ejercen y disfrutan (del cual el 17.42% son mujeres y el 15.85% hombres); el 41.29% (22.11% mujeres y 19.18% hombres) considera que sólo algunos mexicanos/as lo tienen, ejercen y disfrutan; y el 3.33% considera que ningún mexicano/a los ejerce o disfruta.

Del 98.63% que considera que los mexicanos/as deberían tener el "derecho a la salud" (50.1% mujeres y 48.53% hombres), el 42.86% considera que realmente los tienen, ejercen y disfrutan (del cual el 20.74% son mujeres y el 21.72% hombres); y el 55.77% (29.16% mujeres y 26.61% hombres) considera que sólo algunos mexicanos/as los tienen, ejercen y disfrutan; y el 0.39% considera que ningún mexicano/a los ejerce o disfruta.

Del 98.63% que considera que los mexicanos/as deberían tener el "derecho a la vivienda" (50.29% mujeres y 48.34% hombres), el 28.38% considera que realmente los tienen, ejercen y disfrutan (del cual el 13.7% son mujeres y el 14.68% hombres); y el 69.47% (36.01% mujeres y 33.46% hombres) considera que sólo algunos mexicanos/as lo tienen, ejercen y disfrutan; el 0.78% considera que ningún mexicano/a los ejerce o disfruta.

Del 97.26% que considera que los mexicanos/as deberían tener el "derecho a tener familia" (49.31% mujeres y 47.95% hombres), el 56.75% considera que realmente los tienen, ejercen y disfrutan (del cual el 26.61% son mujeres y el 30.14% hombres); el 39.92% (22.5% mujeres y 17.42% hombres) considera que sólo algunos mexicanos/as lo tienen, ejercen y disfrutan; el 0.59% considera que ningún mexicano/a los ejerce o disfruta.

Del 97.06% que considera que los mexicanos/as deberían tener el “derecho a la libre expresión” (49.12% mujeres y 47.94% hombres), el 40.12% considera que realmente los tienen, ejercen y disfrutan (del cual el 18.98% son mujeres y el 21.14% hombres); el 52.83% (27.98% mujeres y 24.85% hombres) considera que sólo algunos mexicanos/as lo tienen, ejercen y disfrutan; el 4.11% considera que ningún mexicano/a los ejerce o disfruta.

Tal y como se puede observar por los resultados obtenidos, los jóvenes son capaces de realizar una distinción entre aquello que en materia de derechos, e idealmente hablando, se debería tener y lo que consideran que tienen, ejercen y disfrutan los mexicanos/as.

La expectativa de los derechos con que se debería contar, si bien no resulta extraña al joven, si resulta deficientemente distribuida en función de lo que alcanza a percibir de la sociedad, pues lo nota como una ausencia o, al menos, como una carencia para algunas personas en la sociedad.

En este sentido, hemos de reconocer que los derechos si bien se nos presentan en forma abstracta y general, es decir, como universales y en consecuencia para todos son, sin embargo, integrables en un conjunto de acciones que, en principio, manifiestan y, también, definen a la propia ciudadanía en su conceptualización.

Esto es, reconociendo que forman parte de la ciudadanía el:

- hacer respetar los derechos de los individuos
- participar en organizaciones y partidos políticos
- manifestar nuestro pensamiento y creencias
- elegir libremente nuestra sexualidad
- exigir que los gobernantes cumplan con sus funciones
- denunciar la corrupción

- exigir igualdad de trato ante la ley
- participar en la toma de decisiones
- manifestarse y participar en mítines
- exigir igualdad de oportunidades para todos
- exigir un buen sistema educativo
- exigir un buen sistema de salud
- exigir un buen trabajo y un buen salario
- luchar por una vida digna y decorosa

Del conjunto de respuestas que los estudiantes seleccionaron y dado que las preguntas fueron construidas dicotómicamente, es decir, con respuestas *sí* o *no*, se obtiene una visión general de los mismos, en función de los referentes señalados de la ciudadanía y se puede decir que el 79.8% considera que las características anteriores sí forman parte de la ciudadanía, mientras que el 30.2% considera que no.

El reconocimiento de las características de la ciudadanía en ese sentido no implican necesariamente su realización o puesta en práctica, en todo caso lo único que implican es que si bien reconocemos el hecho de que la ciudadanía pueda ser considerada de esa manera pero no que necesariamente la construyamos de esa manera.

Podríamos definir a la ciudadanía, entonces, junto con Hanna Arendt como *el derecho a tener derechos*, pero ello no necesariamente implica que los tengamos. Es más, considerando como importante el momento en que nos damos a la tarea de pensar en nuestros derechos y referirlos a nuestro entorno y práctica cotidiana, hemos de reconocer que ya no los observamos o vemos de manera abstracta, antes bien y por el contrario, los concebimos o percibimos mediados o por las prácticas y las acciones de las personas que los realizan o por los bienes a los que las mismas tienen o no acceso.

Es por ello que para el joven poder realizar o, contrariamente, no realizar la distinción entre lo que debería tenerse como derecho y lo que realmente se tiene no es, nunca y en ningún sentido, una distinción trivial y sin importancia. Mucho menos trivial puede resultar dicha acción cuando se le utiliza para realizar una distinción cuyo sentido es, aunque pueda ser ésta en primera instancia inconsciente, marginalizadora o estigmatizadora de otro, de alguien más, al que, por otro lado, se le considera diferente.

Como manifestación o expresión de lo anterior consideraremos los derechos a votar en las elecciones y participar políticamente, mismos que pueden ser, como se señaló anteriormente, referidos como características distintivas de la ciudadanía y, en consecuencia, como derechos que, si bien los reconocemos en términos generales y abstractos como derechos de todos, es decir, como derechos referidos a las personas consideradas en términos abstractos y generales, y, en consecuencia, ubicadas en el interior de una categoría homogénea, es decir, la categoría de personas, que al momento en que, sin embargo, se tratan de ubicar o referir en términos más *concretos* a las *personas de carne y hueso*, es decir, no borrando sus diferencias sino, precisamente, exaltándolas o poniéndolas de manifiesto, entonces las diferencias y distinciones adquieren otro significado en el contexto mismo de tal elaboración y puede darse el caso que, después de haberse planteado inicialmente en un sentido incluyente, al referirse a las personas en términos abstractos, pueda plantearse ahora en sentido excluyente o como proceso de marginalización o estigmatización una vez que se ha delimitado a las personas a las que se hace referencia.

Así, por ejemplo, podemos decir que los estudiantes distinguen en términos muy precisos entre el *deberían* de tener ciertos derechos las/os mexicanas/os y hacer de ellos *derechos específicos* de algunas personas en particular.

Lo anterior resulta importante porque, en términos generales, siempre se considera que son *los otros* los que marginalizan o estigmatizan, sin dar

oportunidad a considerar que somos también *nosotros-otros* y que, en consecuencia, también estigmatizamos o marginalizamos. Tal y como puede observarse en los derechos de votar en las elecciones y participar políticamente, mismos que aparecen, en principio, como derechos que todos deberíamos de tener, sin embargo, al pretender referir dichos derechos a ciertos tipos de personas específicas, hipotéticamente hablando, y preguntarles a los estudiantes de preparatoria si estarían total o parcialmente de acuerdo o en desacuerdo en que dichos derechos los debería ejercer los “menores de edad”, “los indígenas”, “los cholos y los chavos banda”, “los homosexuales y las lesbianas”, “los analfabetas”, “los religiosos”, “los discapacitados”, “los profesionistas”, “los soldados”, “los presos” y “los ancianos”, las respuestas de los estudiantes, en términos generales, fueron para el caso de “deben votar”, las siguientes: el 57.2% estuvo de acuerdo, el 15% parcialmente de acuerdo, el 8% parcialmente en desacuerdo, el 16.5% en desacuerdo y el 3.3% restante dijo no saber; para el caso de “deben participar” las respuestas fueron las siguientes: el 33.1% estuvo de acuerdo, el 17.5% parcialmente de acuerdo, el 14.2% parcialmente en desacuerdo, el 30.1% en desacuerdo y el 5.2% restante dijo no saber.

Así, mientras el 57.2% de los jóvenes está de acuerdo en que las personas señaladas anteriormente e hipotéticamente hablando deben votar en las elecciones, sólo el 33.1% considera que esas mismas personas deben de participar en política; y, por el contrario, mientras que el 16.5% manifiesta su desacuerdo de que deben votar, es el 30.1% el que manifiesta su desacuerdo porque esas mismas personas deben participar en política.

Como se observa, hay una mayor permisividad cuando se considera la acción a realizar en términos más generales y abstractos y, por otra parte, mayormente acotada, en este caso específico a partir del hecho restrictivo de votar en las elecciones que, cuando la acción se considera en términos menos acotados, generales y abstractos, tal y como se implica en participar en política.

Como se ve, si bien el derecho a votar en las elecciones y la participación política parecen derechos de todos, en una particularización de dichos derechos no necesariamente éstos aparecen como atribuibles a todos. No obstante lo anterior, hemos de reconocer que, en cuanto tal, la participación política es considerada por los estudiantes de preparatoria como una actividad importante para ellos y sus familias y manifiestan su desacuerdo a que la misma sea considerada como una actividad específica de políticos y gobernantes, o solo atribuible a ellos.

En ese sentido, al menos el 66% de los encuestados está parcialmente en desacuerdo en considerar que deban ser los políticos y los gobernantes los que se encarguen de la política, mientras un 28.8% está, al menos parcialmente de acuerdo en que así sea. El 77.7% está, al menos parcialmente, en desacuerdo en que tanto él como su familia no tengan nada que decir al gobierno y a las autoridades públicas, mientras que el 15.6% se considera de acuerdo o parcialmente de acuerdo en que esto es correcto.

La importancia que los estudiantes le atribuyen al voto personal o al de su familia es bastante notoria cuando se considera que el 74.6% se manifestó en desacuerdo o parcialmente en desacuerdo con la siguiente afirmación: "es tanta la gente que vota en las elecciones que el que yo no vote no importa mucho"; mientras que el 18,2% considera estar de acuerdo o parcialmente de acuerdo con dicha afirmación.

En relación con el tema del conocimiento hemos de llamar la atención sobre el hecho de que reconocer la participación propia y la de la familia como importante plantea a los estudiantes el constituirse, al menos en principio y mínimamente, como sujetos de elección: ya sea para votar en las elecciones o, también, para participar políticamente, en un ámbito en el que (re)conocen los estudiantes que participan los gobernantes, las autoridades públicas y los políticos, pero que al mismo tiempo consideran que no es un espacio limitado a ellos específicamente.

Veamos ahora como perciben la relación entre género y ciudadanía los jóvenes estudiantes de preparatoria. Preguntémoslos ¿cómo conciben las y los estudiantes los derechos de la mujer y, en consecuencia, su inclusión, participación y desarrollo en el ámbito de la política?

Señalaremos de entrada que sólo el 27.6% (12.52% mujeres y 15.08% hombres) logró identificar desde cuando votan las mujeres en México y, en consecuencia, desde cuando ejercen su derecho al voto como ciudadanas en el país; por el contrario el 72.4% (38.16% mujeres y 34.24% hombres) no lo hizo.

La identificación del voto de la mujer como parte de la manifestación de su inclusión en la ciudadanía nos refiere, si sólo consideramos este aspecto, a una conceptualización reduccionista y formal de la ciudadanía que considera que el acto más importante, y tal vez el único para esta concepción del ciudadano, es el acto de votar o participar en los procesos electorales como elector.

Respecto de lo anterior hemos de plantear, primero, que el reconocimiento formal de la mujer como ciudadana con derecho a votar no implica, necesariamente, la inclusión, a menos de que sea ésta nada más de carácter formal y referida exclusivamente a los procesos electorales; segundo, que la ciudadanía se manifiesta efectivamente en la tensión entre la inclusión y la exclusión en todo lo ancho y largo del proceso de vida cotidiana, en el proceso de socialización y, necesariamente, en los aprendizajes y ejecuciones de los roles socialmente asignados y adscritos en los procesos de Interacción con los demás.

En este sentido conviene señalar que, el 67.12% de los jóvenes (31.9% mujeres y 35.22% hombres) consideraron como verdadera la afirmación de que *formalmente los hombres y las mujeres tienen los mismos derechos*, en tanto que el 27% (16.05% mujeres y 10.95% hombres) la consideró falsa.

El 46.38% (18.79% mujeres y 27.59% hombres) consideraron verdadera la afirmación de que *los hombres y las mujeres son educados de la misma manera*, mientras que el 47.94% (29.16% mujeres y 18.78% hombres) consideraron falsa dicha afirmación.

El 35.03% (15.26% mujeres y 19.77% hombres) consideró verdadera la afirmación-pregunta *¿la ciudadanía le exige los mismo a las mujeres que a los hombres?*, mientras que el 58.32% (32.88% mujeres y 25.44% hombres) consideró que era falsa.

El 65.75% (34.64% mujeres y 31.11% hombres) consideró verdadera la pregunta que *¿en la escuela se le da el mismo trato a los hombres y a las mujeres?* contra un 30.53% (14.09% mujeres y 16.44% hombres) que consideró que lo anterior era falso.

El 39.73% (18% mujeres y 21.73% hombres) consideró verdadera la afirmación de que *en la familia, la casa o el hogar se les exige y se les da el mismo trato a las mujeres que a los hombres*, mientras el 54.99% (30.72% mujeres y 24.27% hombres) la consideró falsa.

Obviamente que el considerar falsa o verdadera una aseveración es, en el sentido que aquí nos interesa, manifestación de una toma de postura y de una predilección y, en consecuencia, de una elección que se realiza considerando el lugar que ocupamos en la construcción social de sentido, así, es perceptible y observable que en relación a la misma afirmación las conductas de respuesta, tanto de hombres como de mujeres, siguen patrones de comportamiento que nos indican la construcción social de un proceso de formación en relación con el género. Así, la mirada con la que se ven las cosas y la forma en que son concebidas, no puede ser la misma si se realiza desde un cuerpo femenino o uno masculino. Cada quien va a ver, desde su lugar-posición como hombre o mujer y a partir del cedazo de su interpretación, las cosas.

Pasaremos ahora a abordar la relación que los estudiantes guardan con los valores y con los demás en los procesos de interacción de la vida cotidiana.

14. Los Valores De Los Estudiantes Y Su Relación Con Los Demás

En principio y en relación con la ciudadanía quisiera destacar que para los estudiantes de preparatoria de Ciudad Juárez el voto aparece como un valor importante, pues el 82.2% de los mismos contestó afirmativamente a la pregunta sobre si piensa votar, el 14.5% contestó que posiblemente y sólo el 3.3% respondió que no. Así, presumiblemente el 96.7% de los estudiantes de preparatoria votarán cuando se presente la ocasión y cuenten con la edad para ello.

Destacar el voto como un valor nos permite dimensionar, en cierta medida, el interés y la voluntad de participar que tienen los jóvenes, al menos en los procesos electorales.

Hablar de los valores de los estudiantes y de su relación con los demás puede parecer un pretensión fuera de contexto, para no cometer ese error nos limitaremos a señalar algunos aspectos de dicha relación, es decir, abordaremos tangencialmente dicha relación en la medida en que nos refiramos a algunos de los valores que los jóvenes tienen y la forma en que, supongo, los operacionalizan en su interacción con los demás. Nos referiremos primeramente a una lista de cinco valores de los cuales se les pidió a los estudiantes que seleccionaran el que consideraran más importante. Respecto de la lista de valores he de decir que ésta se constituyó a partir de la información que se recabó en el proceso de interacción previo con los jóvenes mismos.

Del conjunto de valores listados, las selecciones de los estudiantes fueron las siguientes: el 43.4% escogió la igualdad como valor más importante; el 31.3% la libertad; el 22.3% la democracia; el 2.3% el poder y el 0.6% la riqueza.

El hecho de que los estudiantes hayan escogido de manera preferente el valor de la igualdad, entre los otros valores debe destacarse y considerarse importante, sobre todo en la situación en la que nos encontramos en la actualidad en nuestra sociedad, en donde la desigualdad es cada vez más notoria y manifiesta, sobre todo en términos económicos como desigualdad económica.

Así, la desigualdad económica o la diferenciación entre riqueza y pobreza, aparece para los jóvenes como una de las múltiples caras de la desigualdad. Los jóvenes conciben ésta, sin embargo, tan vinculada a características propias de los individuos como a condiciones o procesos sociales, tal y como puede verse en las siguientes respuestas, las cuales se definieron a partir de la información brindada por algunos jóvenes en pláticas y encuentros previos.

Para ellos:

La pobreza es...	consecuencia de la falta de suerte	0.6%
	consecuencia del progreso	7.6%
	resultado de la pereza	13.1%
	consecuencia de una sociedad injusta	13.9%
	resultado de la escasez y la corrupción	31.3%
	resultado de la falta de preparación	33.5%

En este sentido hay que destacar que la educación aparece para los jóvenes, por diversas razones, como un valor ya que, suponen, les permitirá conseguir un mejor trabajo y, consecuentemente, un mejor ingreso, movilidad social y mayor calidad de vida y, sobre todo, los alejará de la pobreza.

Por eso cuando se piensan en relación con su futuro inmediato no contemplan como parte del mismo el ser un desempleado o el desarrollar como una de sus ocupaciones o actividades el trabajo de un(a) operador/a dentro de una maquila

sino que, por el contrario, se piensan, fundamentalmente, o como profesionistas o como empresarios; además de que, suponen, la educación les posibilitará participar como mejores ciudadanos/as en términos generales.

Volviendo a la cuestión de la pobreza, conviene destacar que 47.2% comparte como causas de la misma explicaciones referidas a los individuos, mientras que 52.8% comparte causas referidas a la sociedad en su conjunto.

Ahora bien, si se considera la actitud que los estudiantes tienen respecto de la idea de cambio de la sociedad se puede señalar que, si bien, el 97.3% está a favor de que la sociedad cambie, la idea que tienen de la forma y la cantidad en que debe cambiar es diferenciada, así: 2.7% (1.17% mujeres y 1.53 hombres) consideran que la sociedad no debe cambiar; 19.97% (11.15% mujeres y 8.82% hombres) considera que debe cambiar completamente; 75.73% (38.16% mujeres y 37.57% hombres) consideran que debe cambiar poco a poco por medio de reformas sociales y 1.56% (0.2% mujeres y 1.36% hombres) considera que debe cambiar rápidamente por medios violentos.

Como se ve, si bien la idea de que la sociedad deba cambiar es una idea comúnmente aceptada por la mayoría de los jóvenes, la idea de que se realice un cambio violento, con independencia de la política que lo oriente, no tiene entre los jóvenes más que una aceptación o respaldo marginal. Por el contrario, las alternativas de reforma y negociación políticas gozan entre ellos de respaldo y aceptación.

Es importante que consideremos la percepción que tienen los jóvenes de la ley y la obediencia que a la misma le deben, para después relacionarla con su actitud respecto del cambio.

Para abordar el valor de la obediencia a la ley, en la encuesta se les preguntó a los jóvenes que manifestaran su acuerdo con alguna de las siguientes posturas que la sociedad podía tomar respecto de la ley: *la sociedad debe obedecer*

siempre la ley, la sociedad puede cambiar las leyes y la sociedad puede y debe desobedecer leyes injustas.

Las posturas anteriores refrendan, de manera diferenciada, actitudes y concepciones de los sujetos y la sociedad, así, asumo que, en la primera se hace alusión a un deber que implica una actitud acrítica y pasiva y un deber de obediencia, tanto del sujeto como de la sociedad en su conjunto; en la segunda, si bien se reconoce la posibilidad de participación del sujeto y la sociedad y, en cierto sentido, se reconoce su criticidad, éstas no implican necesariamente un principio de realización sino que dependen de la voluntad o elección del sujeto o la sociedad; en la tercera, por el contrario, se consideran las características de la anterior y se le agregó un imperativo categórico vinculado a la acción del sujeto y la sociedad.

El 43.64% (20.74% mujeres y 22.94% hombres) consideró que *la sociedad debe obedecer siempre la leyes*; 32.88% (10.05% mujeres y 22.83% hombres) eligió que *la sociedad puede cambiar las leyes* y 23.48% (13.89% mujeres y 9.59% hombres) seleccionó *la sociedad puede y debe desobedecer leyes injustas*.

En el cuadro que a continuación se presenta se cruza la información de género con la posición de los estudiantes respecto del cambio en la sociedad y su acuerdo en relación con la obediencia a la ley.

Género, obediencia a la ley y posición respecto del cambio

Count			Posición respecto del cambio en la sociedad				
Género			No debe cambiar	Debe cambiar completamente	Debe cambiar poco a poco por medio de reformas	Debe cambiar rápidamente por medios violentos	Total
Fem	Obediencia a la ley	La sociedad debe obedecer siempre la ley	5	21	80		106
		La sociedad puede cambiar las leyes	1	19	62		82
		La sociedad puede y debe desobedecer leyes injustas		17	53	1	71
	Total		6	57	195	1	259
Masc	Obediencia a la ley	La sociedad debe obedecer siempre la ley	7	24	85	1	117
		La sociedad puede cambiar las leyes	1	13	69	3	85
		La sociedad puede y debe desobedecer leyes injustas		8	38	3	49
	Total		8	45	192	7	252

Ahora bien, la percepción que se tiene de la sociedad no es ajena a la imagen que se tiene del tipo de gobierno. Tratando de abordar esta cuestión se les preguntó a los estudiantes como caracterizarían el tipo de gobierno que tiene en el país. Las posibles respuestas para que ellos eligieran se seleccionaron de la recurrencia de las mismas en las pláticas y encuentros previos con los estudiantes, en las que, en sus propias palabras y desde su visión, pretendían caracterizar o presentar al gobierno a través de esos términos.

Las categorías en cuestión fueron: *democrático, elitista, autoritario, centralista y federal*. Se mantuvieron dichas categorías porque fueron las que los jóvenes utilizaron para describir al gobierno y porque se consideró importante tratar de

observar, a partir de ellas, cuales eran los rasgos distintivos a través de los que los jóvenes veían al gobierno. En ese sentido, fue ilustrativo el hecho de que más de la mitad de los jóvenes, el 56.6%, considerara secundariamente los rasgos democráticos o autoritarios del gobierno cuando se les pide que elijan una de las categorías listadas para describir al gobierno.

Desde nuestro punto de vista sólo dos de las opciones seleccionadas tipifican al gobierno en los rasgos que se quería destacar, las que lo consideran *democrático* -26%- y *autoritario* -17.4%-; las otras tres categorías lo describen en términos de su composición: *elitista* -29.2%-; y en función de la presencia que se le atribuye, o no, en el entorno social: *centralista* -16.8%- y *federal* -10.6%-. Así, sólo el 43.4% consideró en primera opción el elegir las categorías democrático o autoritario para describir al gobierno.

Pasaremos ahora a considerar la relación que media y se establece con los demás en función de los valores. Para ello consideraremos, en primer lugar, la valoración que los estudiantes hacen de personas, situaciones, acciones, etc., etc. A los encuestados se les solicitó que en orden de importancia manifestaran qué tan *importante*, *regularmente importante*, *poco importante* o *nada importante* eran para ellos *la familia*, *el trabajo*, *la pareja*, *la comunidad*, *el bienestar*, *la diversión*, *la política*, *la educación*, *los amigos*, *la salud*, *los medios de comunicación*, *el descanso*, *la religión*, *la seguridad*.

La intención era crear un abanico de posibilidades con cuestiones cotidianas que se encontraran en el entorno del joven y que con ello nos presentara lo que los jóvenes consideraran como más importante a partir de esas posibilidades.

Si se considerara en conjunto el total de respuestas a estas preguntas los resultados nos darían un cierto indicador de la importancia global que los jóvenes atribuyen a las situaciones presentadas, así, el 56.7% considera que es importante, el 27.2% lo considera regularmente importante, el 11% lo ve como poco importante y el 5% restante considera que no es nada importante.

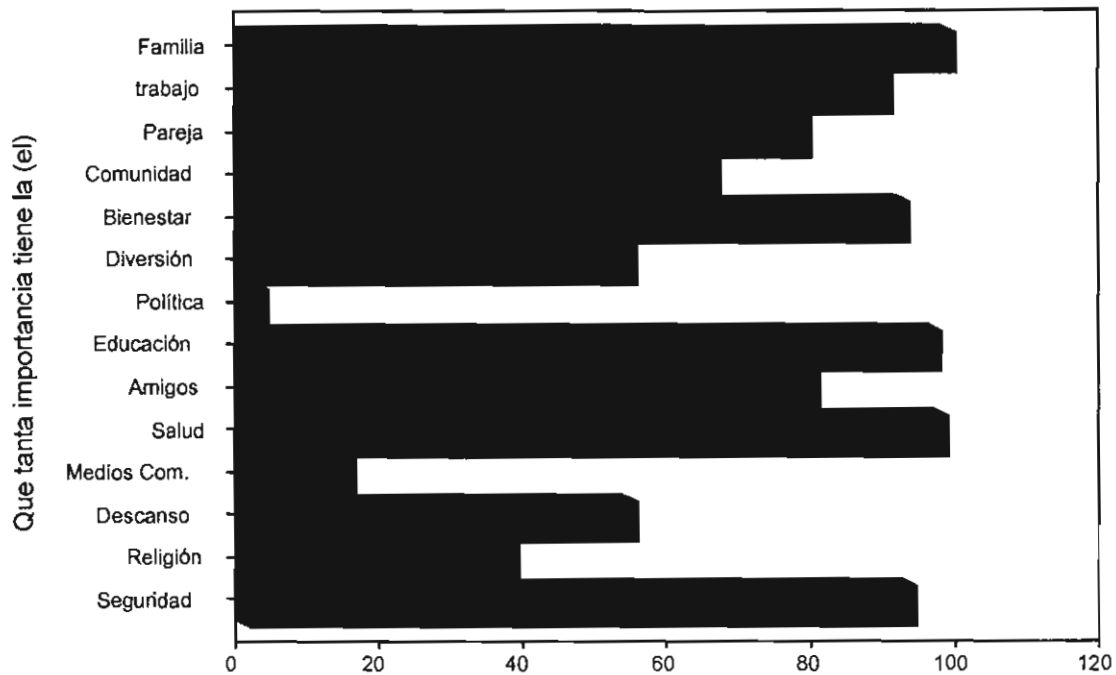
Sin embargo, la muestra más clara y gráfica de las preferencias de los jóvenes se encuentra en el siguiente cuadro, en el que se cotejan las respuestas desglosadas por pregunta:

¿Qué tan importante es para ti ...				
	Importante	Regular	Poco	Nada
La familia	97.5	1.6	0.4	0.6
El trabajo	59.3	35.4	4.5	0.8
La pareja	57.1	32.3	9	1.6
La comunidad	31.9	50.9	12.9	4.3
El bienestar	82.4	13.5	2.7	1.4
La diversión	29.2	47.7	19	4.1
La política	18.6	32.7	27	21.7
La educación	90.4	7.6	1.6	0.4
Los amigos	50.7	38.9	8.8	1.6
La salud	94.1	4.5	0.8	0.6
Los medios de comunicación	18.8	38.6	28.6	14.1
El descanso	41.7	35.2	17.6	5.5
La religión	37.6	31.1	18.8	12.5
La seguridad	84.9	11.4	2.9	0.8

Como se puede observar, el orden de importancia *-lo valioso o de valor-* que le atribuyen los jóvenes a las elecciones propuestas, presentado de manera descendente fue: *la familia, la salud, la educación, la seguridad, el bienestar, el trabajo, la pareja, los amigos, el descanso, la religión, la comunidad, la diversión, los medios de comunicación* y, por último, *la política*.

Ahora bien, si se suman los resultados de las valoraciones en función de las categorías de importante y regularmente importante, y después se les resta los valores obtenidos en poco importante y nada importante, entonces, tenemos la siguiente gráfica:

¿Qué tan importante es para ti?



En base a lo anterior hemos de reconocer que el orden de importancia jerárquico que refrendan los jóvenes con sus elecciones refuerza una visión comúnmente aceptada, desde la visión del mundo adulto, sobre el comportamiento de los jóvenes en relación con su apatía o desinterés respecto de la política. Lo cual no es de extrañar si se considera el lugar marginal que, en términos generales, se les asigna y atribuye a los jóvenes en el mundo adulto.

En lo que sigue pretendemos abordar la valoración de los jóvenes respecto de su relación con las personas y las instituciones, para realizar esto partimos del supuesto de que tanto la seguridad como la confianza son valores que median y retroalimentan las interacciones entre las personas y entre éstas y las instituciones. De tal suerte que, podemos plantear que la confianza que tenemos en las personas o en las instituciones alienta o limita y dificulta el interés por desarrollar una interacción en y con ella, ya sea con una persona o con una

institución, y nuestra relación obviamente variará en función de la confianza que (le) tengamos y la seguridad que nos inspire, en ese sentido, podrá ser abierta y fluida o cerrada y difícil.

La confianza como indicador operativo del sentimiento de seguridad y tranquilidad en el desarrollo de una (o la) interacción, pienso que debe poder ser observado a partir de ciertas prácticas, procesos y acciones, al menos en ciertos sentidos, pues son éstas las que nos ponen en relación directa con nuestro entorno.

Ahora bien, hemos de reconocer en primera instancia, que los procesos de interacción no son limitativos únicamente a las personas con las que realizamos procesos de interacción, sino que los mismos son extendibles, también, a las instituciones en las cuales interactuamos. Es, en función de lo anterior, que debemos considerar la situación problemática de la relación persona-institución, pues en ella se da lo que Max Weber señalaba como *representación* (WEBER, 1984), que no es sino la capacidad de atribuir ciertas características de un grupo o institución al representante de la misma y, a la inversa, atribuir a los representados o a la institución en su conjunto ciertas características del representante en turno.

Por ello tratando de observar cuál es la confianza que, en términos generales, tienen los estudiantes con las instituciones y sus representantes se les preguntó, por ejemplo, sí se podía confiar en...

el presidente de la república mexicana

el presidente municipal

en los diputados

en los gobernantes

en los partidos políticos

en los hospitales (institución)

en la policía (institución)

en el ejército (institución)
en los empresarios y comerciantes
en las guarderías
en los maestros
en los líderes populares
en las mujeres
en los hombres
en los jóvenes
en el gobernador
en los senadores
en los regidores
en los políticos
en las instituciones
en los doctores (personas)
en los policías (personas)
en los soldados (personas)
en el banco (institución)
en las escuelas
en los líderes sindicales
en los adultos
en las lesbianas
en los homosexuales
en las personas

Tomando en consideración lo anterior nos referiremos, entonces, a lo que podemos denominar como el nivel de confianza existente en relación con las instituciones y las personas, primero lo haremos en términos sociales y posteriormente en términos políticos.

En primera instancia señalaremos que se les preguntó a los estudiantes de manera específica si es que se puede confiar en las instituciones, sus respuestas fueron las siguientes: el 20.9% se manifestó de acuerdo en poder

confiar en las instituciones; el 44.4% estuvo parcialmente de acuerdo; el 15.9% estuvo parcialmente en desacuerdo; el 10.8% estuvo en desacuerdo y el 8% dijo no saber.

Por otra parte, si se consideran en conjunto las respuestas de los estudiantes encuestados respecto de las instituciones que se les señalaron como posibles elecciones para sus respuestas, se puede apreciar que la proporción obtenida varía.

Esta variación se debe al hecho de tomar en cuenta las respuestas dadas a la pregunta de si *se puede confiar en instituciones como los hospitales, la policía, el ejército, las guarderías, los bancos y las escuelas* los resultados se vieron modificados en el sentido de que el 31% está de acuerdo en que se puede confiar en esas instituciones, el 38.6% está parcialmente de acuerdo, el 15.3% parcialmente en desacuerdo, el 11.5% en desacuerdo y el 3.7% dijo no saber.

Si se desglosan las respuestas en función de cada pregunta, los datos que arrojaron son presentados en el siguiente cuadro:

Se puede confiar en las/os (instituciones)					
	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Parcialmente en desacuerdo	En desacuerdo	No sé
Hospitales	36.8	44.6	10.2	5.9	2.5
Policía	11.4	29.7	25.6	28.4	4.9
Ejército	28.6	37.4	17.4	12.1	4.5
Guarderías	27.2	46.6	14.3	8.2	3.7
Bancos	29.4	40.3	15.9	9.8	4.7
Escuelas	52.4	33.3	8.2	4.5	1.6

Las escuelas son, para los estudiantes y por fortuna para nosotros, las instituciones más confiables, seguidas por los hospitales, las guarderías, los bancos, el ejército y, en último término, la policía.

De la policía se puede plantear que es, de las instituciones señaladas, la única en la que se invierte la relación de mayoría de personas que están de acuerdo y parcialmente de acuerdo en relación con las que están parcialmente en desacuerdo y en desacuerdo, por lo que, se puede plantear, que entre los jóvenes la policía, como institución, no goza de una gran confianza. Esto se observa más claramente en la gráfica siguiente en la que se realizó la suma de los acuerdos y se le restó los desacuerdos:



Debemos considerar ahora la visión que en términos de confianza construyen los jóvenes respecto de la relación existente entre las personas y las instituciones, por ejemplo, entre la confianza que se le atribuye a la escuela (institución) y la confianza que se le atribuye a los maestros, profesores o docentes (personas).

Cuando pensé abordar esta situación partía del supuesto de que los jóvenes estudiantes de preparatoria señalarían tener una mayor confianza respecto de las personas que de las instituciones, pues consideraba que, diariamente y en términos generales, nos encontramos con personas y, precisamente por ello, el

aspecto institucional o la propia institución muchas de las veces permanece, aparentemente, fuera de nuestro alcance visual u oculto a nuestra mirada. Por ello supuse que las respuestas que se obtendrían manifestarían juicios diferenciados respecto de las instituciones y las personas. Supuse, pues, que, en términos generales, entre los jóvenes se manifestaría un mayor nivel de confianza en relación con las personas antes que con las instituciones.

Las respuestas que se obtuvieron muestran que a la pregunta específica de si se puede confiar en las personas, haciendo abstracción de las mismas, es decir, considerándolas solamente como personas, los jóvenes responden en un 39.1% estar de acuerdo, un 34.6% está parcialmente de acuerdo; un 10.4% se manifestó parcialmente en desacuerdo, un 9% estuvo en desacuerdo y un 6.8% manifestó no saber.

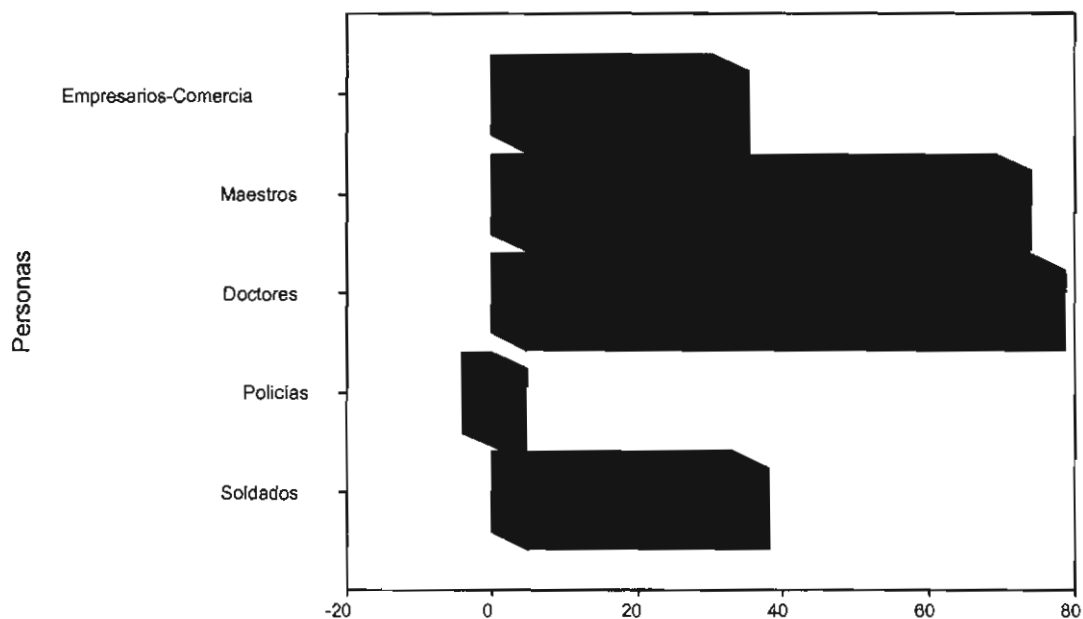
Cuando, por el contrario, las personas sobre las que se pregunta se concretizan de alguna manera, por ejemplo, en términos de la función que desempeñan, tales como ser *policía, maestro, soldado, médico o comerciante o empresario*, las respuestas de conjunto manifiestan que el 30.1% considera que se puede confiar en las personas-función-institución, el 38.2% manifestó estar parcialmente de acuerdo en ello, el 15.8% se manifestó parcialmente en desacuerdo, el 12.1% en desacuerdo y el 3.8% dijo no saber.

Al desglosar de manera específica los datos en función de cada una de las categorías presentadas en las preguntas obtuvimos:

Se puede confiar en las/os (personas)					
	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Parcialmente en desacuerdo	En desacuerdo	No sé
Empresarios y comerciantes	15.5	47	20.4	11.7	5.5
Maestros	46.2	37.6	8.4	6.3	1.6
Doctores	48.5	37.4	7.6	4.7	1.8
Policías	15.7	29.7	25.4	23.9	5.3
Soldados	24.5	39.5	17.2	13.7	5.1

Siguiendo el mismo razonamiento de sumar los resultados de acuerdo y parcialmente de acuerdo y posteriormente restarles los de parcialmente en desacuerdo y en desacuerdo entonces tenemos los siguientes resultados:

Confianza en las personas



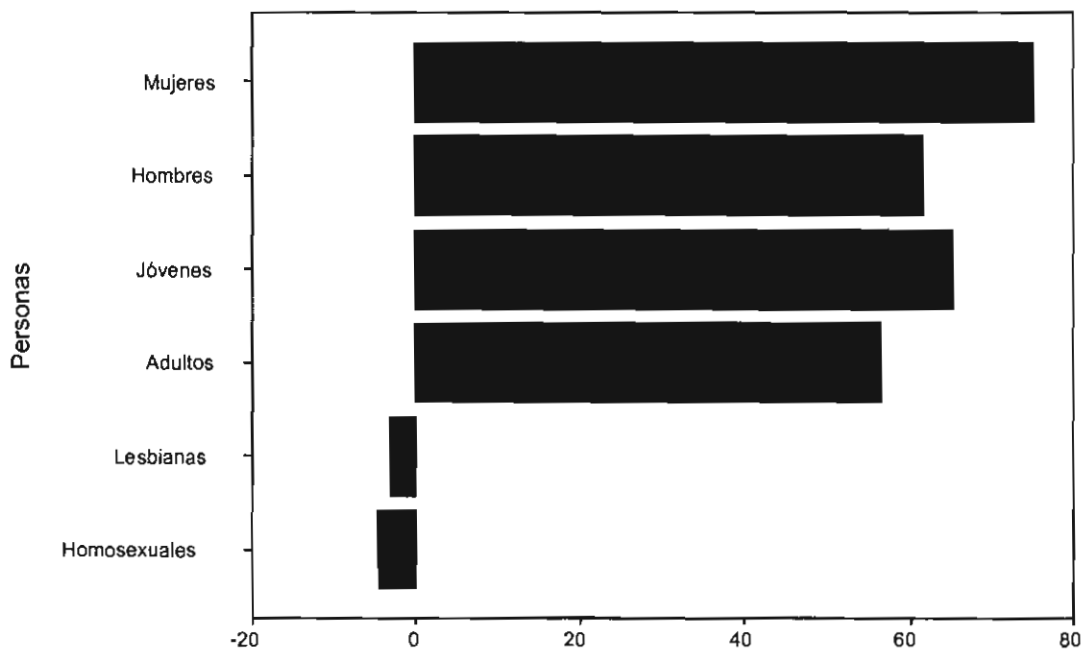
Por otra parte, cuando las personas no fueron consideradas en función de su función, valga la redundancia, sino en función de su edad o por su *condición de género y preferencias sexuales*, entonces, las respuestas a las preguntas de si se puede confiar en las *mujeres*, los *hombres*, los *jóvenes*, los *adultos*, las *lesbianas* y los *homosexuales* presentadas en conjunto indican que el 36% consideran estar de acuerdo, el 30.6% parcialmente de acuerdo, el 10.5% parcialmente en desacuerdo, el 14.4% en desacuerdo y el 8.5% manifestó no saber.

Al ser consideradas las respuestas de manera específica y en relación con la categoría que señalan los resultados que se obtuvieron fueron los siguientes:

Se puede confiar en las/os (personas)					
	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Parcialmente en desacuerdo	En desacuerdo	No sé
Mujeres	55.4	30.7	5.3	5.5	3.1
Hombres	46	33.1	9	8.4	3.5
Jóvenes	50.3	30.7	10.6	5.3	3.1
Adultos	37	38.9	11.5	7.8	4.7
Lesbianas	14.1	25.4	13.5	29	18
Homosexuales	13.5	24.9	12.9	30.1	18.6

Siguiendo el mismo razonamiento de sumar los resultados de acuerdo y parcialmente de acuerdo y posteriormente restarles los de parcialmente en desacuerdo y en desacuerdo entonces tenemos los siguientes resultados:

Confianza en las personas por edad y preferencia sexual



Obviamente que no se puede establecer lo que se podría denominar como factor de confianza a partir de este procedimiento, es decir, con la suma simple de las

características menos o más valoradas por los jóvenes. Sin embargo, los resultados son indicativos de algunas de las valoraciones que los jóvenes realizan en relación con las personas y las instituciones en el contexto específico actual en función de la confianza.

En relación con el mundo de la política los jóvenes manifestaron las siguientes preferencias en relación con el nivel de confianza:

En primera instancia se les preguntó si se podía confiar en los gobernantes, a lo que el 8.6% respondió estar de acuerdo; el 32.9% manifestó estar parcialmente de acuerdo; el 27% parcialmente en desacuerdo, el 25.2% en desacuerdo y el 6.3% respondió no saber.

En segundo lugar se les preguntó si se podía confiar en los políticos, las respuestas fueron las siguientes: 5.5% estuvo de acuerdo; 25.4% estuvo parcialmente de acuerdo; el 28% estuvo parcialmente en desacuerdo, el 31.5% estuvo en desacuerdo y el 9.6% respondió no saber.

Considerando la relación existente entre los puestos y las funciones políticas dentro de las posibles elecciones presentadas a los jóvenes en relación con el mundo de la política se tiene que el 10.8% considera que se puede confiar en los políticos, el 32.7% está parcialmente de acuerdo, el 24.5% parcialmente en desacuerdo, el 23.8% en desacuerdo y el 8.2% no supo.

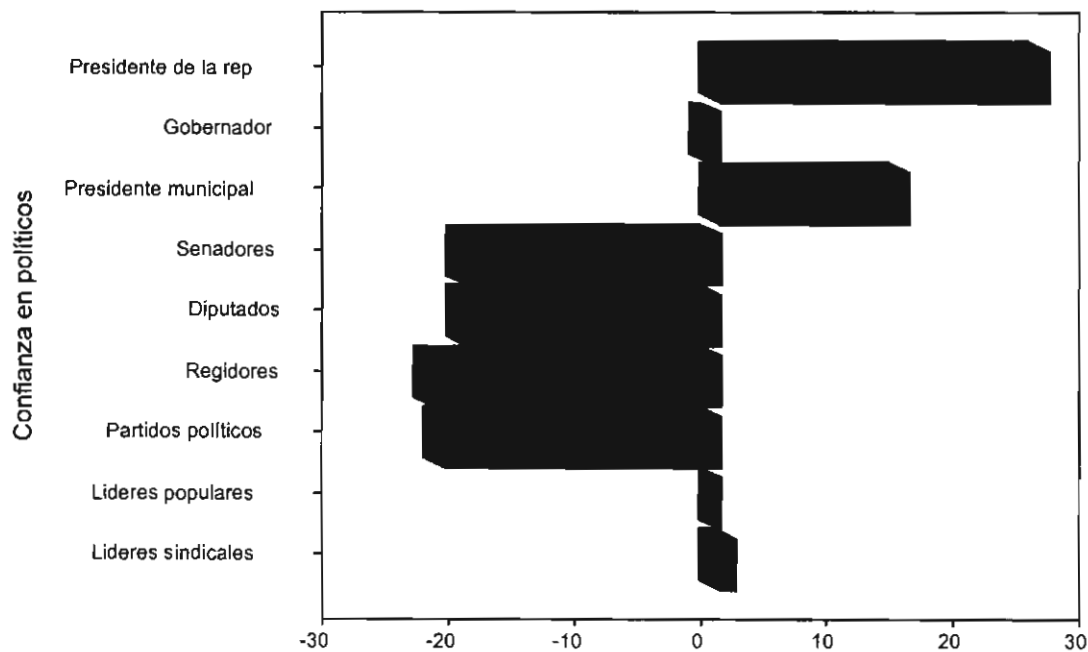
Desglosando las respuestas en función de las preguntas realizadas por categorías se tiene que

Se puede confiar en					
	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Parcialmente en desacuerdo	En desacuerdo	No sé
El presidente de la república	22.5	37.8	16	18.4	5.3
El gobernador	11.4	34.4	22.9	23.7	7.6

El presidente municipal	15.9	38.7	18.4	21.3	5.7
Los senadores	6.8	28.6	27.6	28	9
Los diputados	7.6	27.8	27.2	28.4	9
Los regidores	5.5	27.8	28.8	27.2	10.8
Los partidos políticos	7	27.6	26.4	30.1	8.8
Los líderes populares	11	34.6	25.4	20.2	8.8
Los líderes sindicales	9.8	36.4	28.4	16.6	8.8

La suma y resta de los resultados obtenidos se presenta en la siguiente gráfica:

Confianza en personas políticas



En términos generales se puede decir que, los niveles más bajos de confianza los tienen los jóvenes en relación con los gobernantes y, de manera más pronunciada, con los políticos, en relación con la esfera de lo social. Sin embargo, aún dentro de toda esta poca confianza que los jóvenes manifiestan respecto de la política se observa un fuerte soporte al sistema presidencial mexicano, pues, sin lugar a duda, la figura política que mayor confianza goza entre los jóvenes es la figura del presidente de la república. Con ello se podría

suponer que la vigencia del presidencialismo como práctica sociocultural y política, si no cambian mucho las tendencias manifestadas entre los jóvenes en el corto plazo, estará entre nosotros por largo tiempo, a pesar de que en la actualidad se le haya criticado ampliamente.

Por otra parte, considerando las respuestas de acuerdo y parcialmente de acuerdo, como aquellas que gozan de aceptación entre los jóvenes en función del porcentaje obtenido en las respuestas, se puede plantear la siguiente jerarquización en función de la confianza atribuida por los jóvenes: "el presidente de la república", "el presidente municipal", "los líderes sindicales", "el gobernador", "los líderes populares", "los diputados" y "los senadores", "los partidos políticos" y, en último lugar, "los regidores".

Como se ve, la confianza como elemento referencial y manifestación de la visión que tenemos de la sociedad en la que interactuamos nos brinda una imagen de su esfera social y política. El presentarlas como dos partes de una misma conceptualización estribaba en la necesidad de considerar y respetar la visión que tienen los jóvenes de lo social y lo político que, si bien, son aspectos de una misma relación pueden ser, desde su lógica, tratados de manera diferenciada.

Por otra parte y como veremos a continuación, la confianza no se define únicamente en función de la percepción que los sujetos tienen de las cosas sino, también, en función de sus prácticas, es decir, la confianza no nada más se percibe o conceptualiza, es algo que también se practica. Considerando esta dimensión o manifestación de la confianza, nos referiremos ahora a una de las manifestaciones o facetas de la confianza: la posibilidad de interactuar comunicativamente con otro.

Parte del supuesto de que uno, aunque hable con todos, no con todos habla, esto es, no a todos se les puede hablar de la misma manera, no con todos nos comunicamos acerca de todo. En este sentido, supongo, que una de las cosas que median la posibilidad de comunicación entre las personas es, sin duda, la

confianza o, por mejor decir, el nivel de confianza que se les tiene a las personas; no a todas las personas les tenemos el mismo nivel de confianza y, por ello, no con todas tenemos los mismos procesos de comunicación, sobre todo cuando lo que se intenta hacer es establecer procesos de comunicación que se consideran personales.

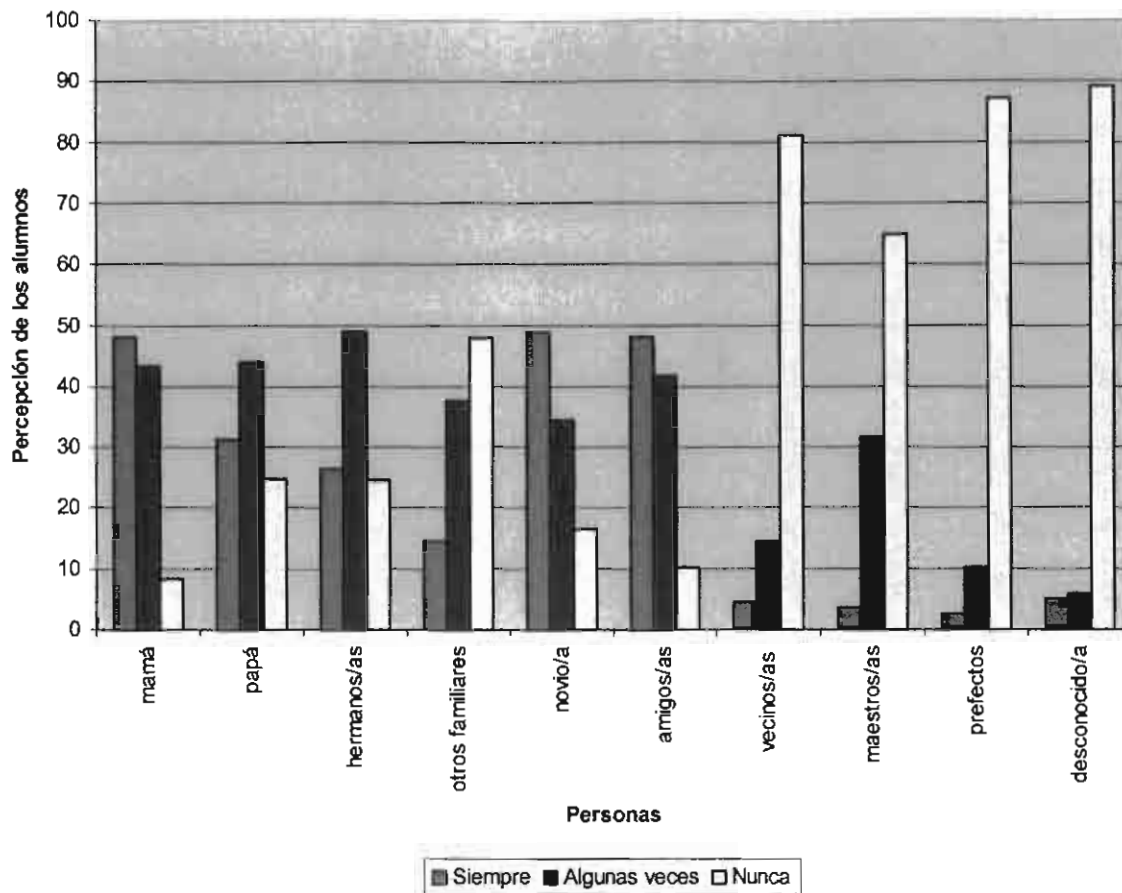
Para abordar la situación anterior se les preguntó de manera específica a los jóvenes que si cuando tenían algún problema le tenían confianza para contárselo a su: "mamá", "papá", "hermanos/as", "familiares", "amigos/as", "vecinos/as", "novio/a", "maestros/as", "prefectos/as" o algún "desconocido/a" que son las categorías sociales con las cuales los jóvenes se encontrarían en los posibles procesos de interacción y comunicación, así, los resultados de conjunto indican que sólo el 23.3% de los encuestados siempre tiene confianza y cuenta sus problemas, el 31.2% algunas veces lo hace y el 45.5% nunca.

El desglose de cada una de las respuestas y la presentación específica del objeto de las preguntas se presenta en el siguiente cuadro:

Cuando tienes algún problema le cuentas a tú(s)...			
	Siempre	Algunas veces	Nunca
mamá	48.1	43.4	8.4
papá	31.3	44	24.7
hermanos/as	26.4	49.1	24.5
otros familiares	14.5	37.6	47.9
novio/a	48.9	34.4	16.6
amigos/as	48.1	41.7	10.2
vecinos/as	4.5	14.3	81.2
maestros/as	3.5	31.7	64.8
prefectos	2.5	10.2	87.3
desconocido/a	4.9	5.9	89.2

Una muestra más clara que puede ayudar a visualizar los datos anteriores se presenta en la gráfica que sigue:

Les tienes confianza



La jerarquización de las personas a las que los jóvenes les tienen mayor confianza parece estar definido en función de la cercanía, la identificación y el sentimiento de integración, antes que en relación con las funciones a partir de las que se establecen los procesos de interacción, así: la “madre” ocupa el primer lugar, los “amigos/as” y el “novio/a” el segundo lugar, el “papá” el tercero, los “hermanos/as”, y siguen en orden de importancia “otros familiares”, los “vecinos/as”, los “maestros/as”, los “prefectos/as” y, por último, los “desconocidos”.

Llama la atención el hecho de que, si bien por un lado los jóvenes se encuentran en interacción constante con los maestros y, en algún sentido, con los prefectos

de las escuelas a las que asisten y que ambos aparecen como representantes de la institución, no adquieran o desarrollen con ellos, sin embargo, procesos de interacción que establezcan la posibilidad de la comunicación y, en consecuencia, fortalezcan lazos de confianza y, por el contrario, la relación que entre ellos se establezca, en el mejor de los casos, sólo sea para llevar a cabo la transmisión de información o conocimientos, el proceso de enseñanza aprendizaje, y no un proceso de comunicación. En relación con estas dos figuras cabe destacar que es con los maestros con los que, si es que así se puede plantear, los jóvenes encuentran mayores posibilidades de interacción en términos de cercanía o confianza y, en consecuencia, de comunicación, antes que con los prefectos, los cuales, por otra parte, son percibidos por los jóvenes como *agentes del control y el orden institucional*, es decir, como autoridades y, en la mayoría de los casos, como autoritarios y, por lo mismo, como sujetos con los que no les llama la atención interactuar.

La confianza, así, puede mediar entre las personas en relación a establecer las condiciones de posibilidad de construcción de una acción comunicativa de carácter significativo/a, pero hemos de reconocer que la comunicación también depende, en un momento dado, del interés que los interlocutores manifiestan sobre una temática o problemática en general. Por lo que se debe considerar que no sólo interviene la confianza en este sentido, sino que también lo hace la motivación y el interés de los individuos.

Por lo anterior se les preguntó a los estudiantes, después de habernos aproximado a una conceptualización sobre las personas con las que éstos interactúan en relación al término de confianza, si tenían algún interés en hablar de política o de problemas sociales de la ciudad.

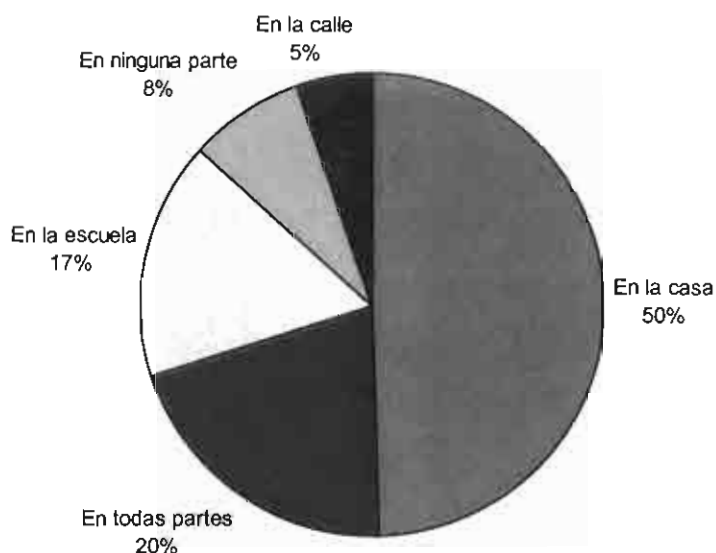
Sólo el 3.5% manifestó hablar *siempre* de política, en relación con el 15.1% que dijo hacerlo sobre los problemas sociales de la ciudad. *Algunas veces* fue seleccionado en términos de política por un 58.7% y sobre los problemas sociales de la ciudad por un 77.1%. La elección *nunca* fue seleccionada por un

37.8% en relación con la política y un 7.8% en relación con los problemas sociales de la ciudad. Como se ve, se sigue manteniendo la tendencia de interés diferenciado de los alumnos de preparatoria en relación con la esfera del mundo de la política y del mundo de lo social o la sociedad.

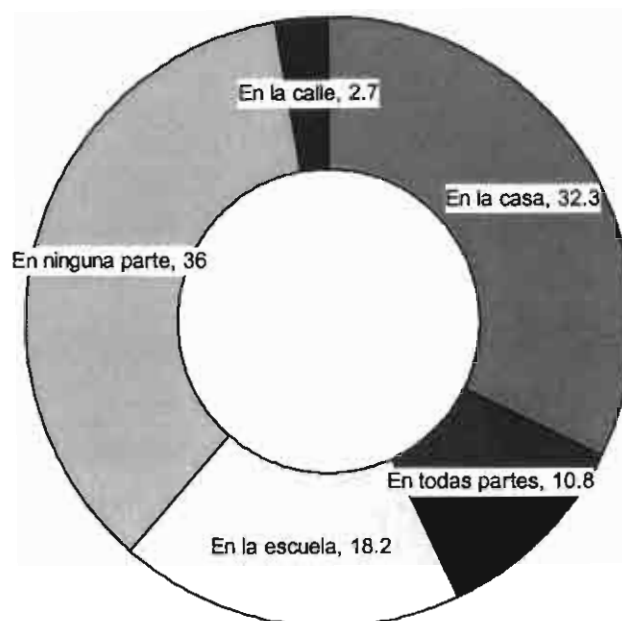
El interés general o abstracto por hablar de algún tema o problemática en particular, por ejemplo, la política o los problemas sociales de la ciudad, también está mediado por los espacios en los cuales ese proceso de intercambio se realiza. Podemos decir que, en principio, no existe neutralidad en los espacios y, en ese sentido, tal vez algunos aparecen como más propicios que otros para que estos procesos se desarrollen o se obstaculicen. Por ello se les preguntó a los estudiantes en dónde hablaban de política y de los problemas sociales de la ciudad.

Las respuestas fueron las siguientes:

¿Dónde hablas de los problemas sociales de la ciudad?



¿Dónde hablas de política?



Los estudiantes tienden a hablar más de los problemas sociales de la ciudad que de política y tienden a hacerlo más en su casa, que en la escuela y la calle. La casa y la escuela aparecen como los lugares donde más se practican estos intercambios. Veamos ahora, los jóvenes con quiénes son con los que hablan preferentemente de estos temas.

	¿Hablas de política con tus ...		¿Hablas de los problemas sociales de la ciudad con tus ...	
	Sí	No	Sí	No
Padres	48.9	51.1	52.3	47.7
Hermanos/as	16.4	83.6	15.3	84.7
Otros familiares	17.2	82.8	14.7	85.3
Novia/o	11	89	10.2	89.8
Amigos/as	41.1	58.9	40.3	59.7
Maestras/os	30.5	69.5	22.7	77.3
Con todos	18.8	81.2	22.7	77.3

Los padres y los/as amigos/as parecen ser las personas a las que mayor confianza se les puede tener y, en consecuencia, con las que mayores cosas se pueden compartir en la vida cotidiana, esta parece ser la situación también para hablar y compartir en relación con temas como la política y los problemas sociales de la ciudad.

Las relaciones de los estudiantes, lo mismo que la de todas las personas, no sólo se encuentra delimitada por la confianza que se le pueda tener a los demás o por el interés que podamos tener en tratar algún tema o algo con alguna otra persona, también está mediada por la forma en que consideremos a los demás y, fundamentalmente, por la tolerancia que les tengamos a los otros.

La tolerancia, o su contrario la intolerancia, son valores que se manifiesta en la interacción cotidiana de múltiples formas.

Para abordar el valor de la tolerancia y su valor relacional, tolerancia-intolerancia, como uno de los valores fundamentales en las relaciones entre las personas, pues éste se muestra en la relación dicotómica entre el reconocimiento y la aceptación, por un lado, o el desconocimiento y el rechazo, por otro. Manifestaciones que definen, también, nuestra interacción con los otros en tanto que diferentes a nosotros, y que si bien se aprecian en el conjunto de nuestras acciones en los procesos de interacción con los otros, difícilmente las reconocemos o aceptamos, pues ello significaría una crítica y cuestionamiento a nuestra propia situación.

En este sentido, se presentó en este trabajo la dificultad para abordar este tema en los encuentros previo con los estudiantes, pues, desde el momento mismo en que se les planteaba a los jóvenes el tema o se les interrogaba sobre con quiénes eran, o al menos creían ser, tolerantes y con quiénes no, las respuestas que se obtenían no afloraban, en primer lugar, con la naturalidad con que habían venido tocándose otros temas. Los jóvenes tendían a ponerse un tanto a la

defensiva y contestaban, por lo general, en términos negativos y abstractos, en los que lo que sobresalía como respuesta era que ellos eran tolerantes con los demás, al menos eso decían creer hacer.

Los encuentros previos que se tuvieron con algunos de los estudiantes, lo mismo que la observación de sus procesos de interacción en las escuelas, *in situ*, parecían contradecir tal afirmación; pensé que por esa vía iba a ser difícil recabar algo de información que me permitiese abordar ese tema, además de que las observaciones que se desarrollaron no permitieron plantear esta situación de manera más general. Por ello decidí preguntar a los jóvenes de manera aparentemente tangencial pero tratando de identificar algunos de los rasgos que manifiestan en su relación con dichos valores. Para ello se les preguntó, de quién de los personajes que se listaban en la pregunta les gustaría vivir cerca. La idea de cercanía y de vida pone en interacción un conjunto de valoraciones que, por lo mismo, nos cuestionan en relación con la tolerancia o intolerancia que manifestamos respecto de las características de dichas personas. Así, la pregunta se construyó sobre la idea de que los estudiantes manifestaran sus preferencias de aceptación o rechazo a partir de la selección de algunos estereotipos de personas que, presumiblemente, cuentan con alguna característica en relación con si son conocidos o anónimos, si trasgreden reglas y valores o no, si cuentan con algún tipo de educación o no, si cuentan con algún tipo de estatus o poder o no, si son ricos o pobres, si son sanos o enfermos, si cuentan con una cierta relación con el espacio que se habita, dependiendo del tipo de relación que tengan con la religión y los valores de tolerancia, y, finalmente pero no menos importante, su relación con la etnicidad y la sexualidad. Para tratar de hacer observable ello se les preguntó, entonces, si:

¿te gustaría vivir cerca de ...

- una persona famosa?
- una persona que haya estado en prisión?
- un profesionalista?
- una persona analfabeta?

- un(a) empresario/a?
- un(a) obrero(a), operador(a)?
- un empleado(a)?
- una persona desempleada?
- una persona rica?
- una persona pobre?
- un comerciante?
- un narcotraficante?
- un contrabandista?
- un artista?
- una persona enferma?
- una persona sidososa?
- un borracho o drogadicto?
- un doctor?
- un(a) pandillero/a?
- un abogado/a?
- un político/a?
- una persona extranjera?
- una persona que haya nacido en otro lugar?
- una persona que haya nacido en el mismo lugar?
- una persona de otra religión?
- una persona de la misma religión?
- una persona atea?
- una persona fanática?
- una persona intolerante?
- una persona tolerante?
- un(a) indígena?
- una persona homosexual o lesbiana?

Obviamente esta selección arbitraria no nos da más que una cierta idea de las preferencias de los jóvenes. En ese sentido sería inadecuado plantear o

pretender que a partir de ésta breve selección podemos conocer, por así decir, el índice de tolerancia o intolerancia de los jóvenes.

Sin la pretensión de llegar a la exageración anterior, si se pretendió plantear que, mínimamente en relación con algunos de los rasgos destacados por las características que socialmente se le atribuyen a los sujetos mencionados con anterioridad, se puede señalar algunas de las características, en relación con la tolerancia y la intolerancia, en función de las preferencias que los jóvenes manifestaron al realizar su selección al respecto, que es, propiamente, lo que haremos a continuación.

En términos globales, las preferencias respecto de la totalidad de las elecciones señaladas en la pregunta consistieron en que sí le gustaría vivir cerca de ..., el 62.7% manifestó que sí y el 37.3% restante manifestó que no.

Ahora bien, si consideramos las respuestas afirmativas de las preguntas relacionadas con la religión, en el sentido de que todas estas fueran afirmativas, entonces tendríamos el caso de personas para las cuales vivir cerca de una persona de la misma u otra religión, lo mismo que de un fanático o un ateo no tuviese la menor importancia; es decir, para esa persona la religión no representaría un posible elemento de diferenciación, marginalización o estigmatización de otras personas y, en consecuencia, no sentiría la necesidad de mantenerse alejados de ellas y, por lo mismo, no querer vivir cerca de ellas y manifestar con ello su intolerancia o, podríamos decir de esa persona que es una persona tolerante en términos religiosos. Esto último lo podemos decir del 64.2% de los estudiantes que contestaron la encuesta, el restante 35.8% manifestó, en algunos de los casos, su preferencia por no vivir cerca de alguna persona con alguna de las características señaladas anteriormente, por lo que se puede decir de ellos que son, en cierto sentido, intolerantes religiosos.

Si utilizamos el mismo criterio anterior, pero ahora con las elecciones de persona rica y persona pobre, entonces tenemos que al 54% de los encuestados

podemos caracterizarlos como personas tolerantes en términos económicos, pero no se puede decir lo mismo del 46% restante.

En relación con la tolerancia que se tiene respecto de la enfermedad hemos de plantear que si esta es considerada en términos abstractos, entonces el 55% de los encuestados es tolerante; si se presenta en relación con el sida, entonces, sólo el 50.7% es tolerante; si se consideran las respuestas conjugadas de las dos anteriores, es decir, sin distinción de la enfermedad, tenemos que el 58.9% es tolerante; si en esta categoría se consideran las adicciones como el alcoholismo y la drogadicción, se tiene como resultado que únicamente un 6.8% es tolerante en relación con el 93.2% que no lo es.

La tolerancia que manifiestan los estudiantes encuestados a vivir cerca de una persona dependiente del alcohol y/o de las drogas es mínima, es de un 11.5%, aunque el consumo de estas sustancias tenga una cierta aceptación social y, en consecuencia, su manifestación sea frecuente. Por otra parte, esto en parte es comprensible por el hecho de que tanto el alcoholismo como la drogadicción no son vistos por los jóvenes como una enfermedad, sino como un vicio resultado de una práctica social considerada por ellos como reprobable.

El lugar de origen como elemento de diferenciación y, en consecuencia, como manifestación de la tolerancia o intolerancia aparentemente no es significativo, dado que el 87% de los encuestados se consideran tolerantes respecto de vivir cerca de una persona que haya nacido en el mismo o en otro lugar; incluso este porcentaje disminuye poco cuando se considera en esta relación el vivir cerca de un extranjero: 78.1%.

Sin embargo, esta auto-percepción que tienen de sí los jóvenes, lo mismo que las anteriores o las que posterior a ésta presente, deben ser redimensionadas en relación con los contextos de interacción, dado que es común -no sólo entre los jóvenes estudiantes de preparatoria en Ciudad Juárez sino que incluso esto podría decirse que es una práctica común en todo el país-, que se etiquete y

estigmatice a las personas en función de su lugar de origen y, consciente o inconscientemente, se manifiesten prácticas de diferenciación e, incluso, de intolerancia.

Así, en los espacios de interacción entre los jóvenes y en el interior de las escuelas es común escuchar como se refieren unos a otros señalando conductas y refiriéndolas de alguna manera al lugar de origen de la persona a la que se refieren o considerando las acciones erróneas, equivocadas o mal hechas como si éstas fueran, prácticamente, producto de un lugar, y con ello sustantivando dicho espacio y atribuyendo sus características a las personas que se nombra con ellas. En este sentido es común, por ejemplo, escuchar que se refieren a alguien al que se le señala, por alguna cosa en particular y en ese momento dado, como "tonto", diciéndole: "pareces de torres" ("pareces de Torreón"), o "pareces de Veracruz"; es común, también, que se señale alguna conducta considerada como no sincera diciendo: "pareces chihuahuita"; o alguna conducta considerada presuntuosa, bajo las expresiones: "¿eres de Parral?", "pareces de Parral"; o alguna conducta que se considera ventajosa o aprovechada con la expresión: "pareces chilango". Expresiones, todas ellas, que señalan los usos y las costumbres que cotidianamente se viven y que, querámoslo o no, establecen procesos de diferenciación remitiendo al lugar y al origen, verdadero o supuesto, de las personas.

Por otra parte, en un país pluricultural como el nuestro, que cuenta con aproximadamente diez millones de indígenas mexicanos pertenecientes a diferentes grupos étnicos y a los que a pesar de los discursos de integración o, precisamente, a partir de ellos, se les ha mantenido en los márgenes de la misma y se les volvió invisibles en muchos sentidos y durante mucho tiempo, es pertinente que nos preguntemos qué margen de tolerancia manifiestan tener los jóvenes estudiantes de preparatoria que, a diferencia de los indígenas y en muchos sentidos, son un grupo socialmente privilegiado.

A la pregunta específica de si les gustaría vivir cerca de un(a) indígena el 70.5% respondió que sí y el 29.5% que no. Por otra parte, si se consideran las respuestas a las preguntas de si deben votar en las elecciones y si deben participar en política los indígenas, hemos de decir que éstas fueron 69.1% y 39.1% de acuerdo; 17.4% y 23.3% parcialmente de acuerdo; 5.7% y 13.7% parcialmente en desacuerdo y 7.2% y 20.9% en desacuerdo, respectivamente.

Consideradas en conjunto, estas dos preguntas anteriores tenemos que los que se manifestaron porque sí deberían votar los indígenas en las elecciones y participar en política fueron el 58.5%, mientras que los que consideraron que no fueron el 41.5%.

Si se cruza ésta última información con la pregunta sobre si les gustaría vivir cerca de un(a) indígena, entonces tenemos que el 45.6% de los entrevistados (23.68% mujeres y 21.92% hombres) se manifestaron en forma afirmativa respecto del hecho de vivir cerca de un(a) indígena y que estos votaran en las elecciones y participaran políticamente, mientras que el 16.63% está ubicado en el extremo opuesto, es decir, no le gustaría vivir cerca de un(a) indígena y piensa que no deben votar en las elecciones ni participar políticamente. El 37.77% restante manifestó, en algún sentido de los mencionados, su intolerancia al respecto. De tal suerte que, podría decirse que el 45.6% de los jóvenes de preparatoria son tolerantes para con los indígenas en el sentido anterior o, por el contrario, que el 54.4% de los jóvenes, más de la mitad, es, en algún sentido, intolerante para con los indígenas respecto de vivir cerca de ellos, o pensar que deberían votar en las elecciones y/o participar en política.

Respecto de la idea de la sexualidad y en relación con los valores de tolerancia-intolerancia he de plantear, en primera instancia, que si bien el 77.9% de los estudiantes consideró que los mexicanos deben tener derecho a elegir su sexualidad, lo cual es un discurso amplio, general y abstracto en muchos sentidos y, por ello, con una cierta aceptación, sólo el 33.27% de éstos consideró que todos los mexicanos ejercen el derecho a vivir su sexualidad

como quieran, mientras que el 41.29 consideró que sólo algunos mexicanos ejercen o disfrutan ese derecho. Se puede tomar como punto de referencia que el 74.56% consideró que ese derecho a elegir su sexualidad lo ejercen o disfrutan, por lo menos, algunos mexicanos.

Ahora bien, del 77.9% que considera que los mexicanos deben tener derecho a elegir su sexualidad sólo el 45.01% considera que los homosexuales y las lesbianas deben tener derecho a votar en las elecciones y participar en política.

Por otra parte, del total de encuestados sólo el 42.9% de ellos manifestó su aceptación de vivir cerca de una persona homosexual o lesbiana, mientras que el 57.1% manifestó su rechazo de hacerlo. Si consideramos la relación existente entre la aceptación de vivir cerca de un homosexual o lesbiana y el reconocimiento que se le asigna al derecho a votar en las elecciones y la participación política, entonces tenemos que sólo el 29.75% de los encuestados considera la posibilidad de vivir cerca de un homosexual y/o lesbiana y reconocerles el derecho a votar en las elecciones y participar políticamente, por lo que se podría decir que sólo este grupo de personas resultan tolerantes respecto de los homosexuales y las lesbianas en relación con el hecho de aceptar vivir cerca de ellos y reconocerles sus derechos al voto y la participación política; el resto, el 70.25% son personas intolerantes, en algún sentido de los previamente mencionados, con respecto de este grupo social.

Si se considera que el reconocimiento social implica aceptación de las prácticas de los que son reconocidos y, en consecuencia, aceptados consideraremos en primera instancia aquellos que, en términos generales, se puede decir que han triunfado y son reconocidos, y posteriormente consideraremos aquellas figuras que no tienen un fuerte reconocimiento social o, para plantearlo de otra manera, aunque se les reconozca como aceptables, no por ello gozan de prestigio social; por último, consideraremos a aquellas personas que gozan de un reconocimiento social de tipo negativo o que, al menos, no aparecen como modelo o expectativa de vida para los jóvenes. En lo que sigue consideraremos,

pues, que todas las figuras presentadas gozan de reconocimiento y aceptación social, si bien éste es diferenciado, algunas de ellas gozan de un mayor reconocimiento y aceptación, en el sentido de que aparecen como triunfadores; otros por el contrario, si bien no son rechazadas no aparecen como parte del horizonte de posibilidades de los estudiantes; otras más son, incluso, rechazadas. Recuérdese, por ejemplo, que una de las expectativas bajo las cuales se visualizan los estudiantes de preparatoria en un futuro mediano es el verse constituidos en todos unos profesionistas (la mayoría) o en empresarios (en segundo lugar), unos cuantos se perciben a sí mismos como empleados, pero ninguno de ellos se concibe como obrero u operador.

En términos generales podemos decir que las figuras sociales que tienen un mayor reconocimiento y aceptación social son las de las personas famosas, los profesionistas, los empresarios, los ricos, los comerciantes, los artistas, los doctores, los abogados y los políticos.

Si se consideran en conjunto las respuestas dadas a estas preguntas tenemos que el 79.3% considera que le gustaría vivir cerca de alguna de estas figuras sociales, mientras que el 20.7% considera que no. Los resultados se desglosan a continuación:

¿Te gustaría vivir cerca de una persona ...		
	Sí %	No %
Famosa	56.6	43.4
Profesionista	94.5	5.5
Empresario	88.8	11.2
Rico	71.2	28.8
Comerciante	87.5	12.5
Artista	72.8	27.2
Doctor	94.3	5.7
Abogado	90.2	9.8
Político	57.7	42.3

Como se ve, los profesionistas gozan de mayor aceptación social, le siguen los dueños del capital, es decir, los empresarios y los comerciantes, con un margen de aceptación un poco menor los artistas y los ricos y, los menos aceptados, fueron los vinculados al medio de la política y las personas famosos.

Gozan de otro tipo de reconocimiento social los analfabetas, los obreros u operadores, los empleados y los pobres, sin embargo, las respuestas globales a la pregunta respecto de si les gustaría vivir cerca de ellos fueron: sí, en un 74.4% y no, en un 25.6%

¿Te gustaría vivir cerca de una persona ...		
	Sí %	No %
Analfabeta	58.9	41.1
Obrero u operador	76.5	23.5
Empleado	90	10
Pobre	72	28

Ahora bien, las figuras que en cierto sentido son rechazadas o que no gozan de un buen reconocimiento y aceptación social son las de las personas que podemos considerar, en términos generales, como trasgresores: los presos o personas que han estado en prisión, los narcotraficantes, los contrabandistas y los pandilleros.

Considerados en conjunto, las respuestas sobre estas preguntas fueron que no les gustaría vivir cerca de esas personas al 87.6% de los estudiantes, mientras que un 12.4% manifestó que sí. Las respuestas específicas fueron las siguientes:

¿Te gustaría vivir cerca de una persona ...		
	Sí %	No %
Que haya estado en prisión	13.9	86.1
Narcotraficante	13.5	86.5
Contrabandista	9.8	90.2
Pandillero/a	13.3	86.7

Como se ve, la concepción que se tenga del reconocimiento y la aceptación social juega un papel importante en los procesos de interacción entre las personas y, en consecuencia, media en algunos de los aspectos de la valoración referida a la tolerancia-intolerancia.

En ese sentido y, por ejemplo, en relación con los presos y la concepción que tienen respecto de sus derechos a votar en los procesos electorales y participar políticamente hemos de decir que, en principio, los jóvenes desconocen que los presos tienen conculcados sus derechos, precisamente por estar presos. Por ello las respuestas que dieron inicialmente en relación a si los presos deberían de votar en las elecciones (46% de acuerdo, 20.7% parcialmente de acuerdo, 11 parcialmente en desacuerdo y 17.8% en desacuerdo) y participar políticamente (18.6% de acuerdo, 12.3% parcialmente de acuerdo, 16.2% parcialmente en desacuerdo y 45.2% en desacuerdo), se pueden considera como posturas integradoras o incluyentes. Sin embargo, sólo el 27.4% consideró estar de acuerdo y parcialmente de acuerdo en que los presos votaran en las elecciones y participaran políticamente.

Si se consideran los últimos datos y se relacionan con la pregunta de si te gustaría vivir cerca de una persona se puede observar que sólo el 6.26% de los encuestados se manifestó afirmativamente, mientras que el 64.97% se manifestó negativamente a vivir cerca de alguien que haya estado en prisión y que los presos votaran en los procesos electorales y participaran políticamente. En síntesis, se puede decir que el 93.74% de los jóvenes es, respecto de los presos en al menos alguno de los sentidos señalados, intolerante.

Respecto de los cholos, chavos banda y/o pandilleros los jóvenes opinan que respecto de que voten en las elecciones 36.2% estar de acuerdo, 19.4% parcialmente de acuerdo, 15.7% parcialmente en desacuerdo y 23.1% en desacuerdo; respecto de que estos participen en política el 14.1% esta de

acuerdo, el 14.3% parcialmente de acuerdo, el 17.4% parcialmente en desacuerdo y el 47.6% está en desacuerdo. Si se relacionan los datos de la información anterior, entonces se tiene que el 22.9% está de acuerdo y parcialmente de acuerdo en que éstos voten en las elecciones y participen en política, mientras que el 77.1% se manifestó en forma contraria o dijo no saber. Si ésta información la relacionamos con la respuesta a la pregunta de si te gustaría vivir cerca de un pandillero/a, entonces los porcentajes son los siguientes: sólo el 4.7% de los estudiantes entrevistados manifestó una respuesta afirmativa y, en consecuencia, una actitud tolerante en relación a vivir cerca de un pandillero/a y considerar afirmativamente el hecho de que los cholos y chavos banda deben votar en las elecciones y participar en la política, del restante 95.3%, que manifestó por lo menos alguna respuesta negativa a las condiciones anteriores vale la pena destacar que fue el 68.5% los que manifestaron una actitud intolerante de conjunto.

La tolerancia aparece en términos generales como un valor deseable para el conjunto de la población, por ello se les preguntó a los estudiantes si les gustaría vivir cerca de una persona tolerante, se les preguntó lo mismo en relación con una persona intolerante. Las respuestas muestran las preferencias que tienen los jóvenes en relación con el valor de la tolerancia-intolerancia y considerar que alguno de ellos quiera vivir cerca de una persona que se distinga por esas características:

¿Te gustaría vivir cerca de una persona ...		
	Sí %	No %
Tolerante	91	9
Intolerante	13.9	86.1

Así, se puede concluir que somos demandantes de (la) tolerancia, pero éste no es, necesariamente, un valor que ejercemos con los demás en nuestras concepciones y prácticas de la vida cotidiana.

15. La Participación Del Estudiante

La preparatoria, como nivel educativo, fundamentalmente está dirigida a atender al grupo de edad comprendido entre los 15 y los 19 años de edad, en ella estudian, en términos generales, los jóvenes que se encuentran cerca de adquirir su mayoría de edad y, en consecuencia, el reconocimiento como ciudadanos y ciudadanas. Una vez que cumplan los dieciocho años empezarán a participar como ciudadanos plenos. En ese tránsito se encuentran el 85.5% de los estudiantes encuestados, el 14.5 ya cuentan con la mayoría de edad.

Ser considerados como ciudadanos/as plenos/as implica, en primera instancia y necesariamente, el reconocimiento de la posibilidad de la participación. ¿Qué tipo de participación es la que demanda la ciudadanía para ser considerado un ciudadano/a? Aunque posiblemente sea una participación que vaya más allá del simple acto de votar en las elecciones o la participación en los procesos electorales, hemos de reconocer que ésta es la concepción más extendida y comúnmente aceptada de lo que, se supone es y representa la ciudadanía para el grueso de la población.

Intentando reconocer cómo conciben los jóvenes la ciudadanía y si para ellos ésta reclama, demanda e implica una participación que vaya más allá de las conceptualizaciones reduccionistas que la limitan al ejercicio del voto y a la participación en los procesos electorales fue que se les preguntó a los jóvenes sobre las dimensiones e implicaciones de su participación en distintos escenarios y situaciones, cuestiones que consideré nos permitirían abordar la participación de los jóvenes. En lo que sigue presentaremos las preferencias que percibimos en este sentido por parte de los estudiantes de preparatoria.

Partiendo del reconociendo de que el voto es un derecho de los ciudadano/as se les preguntó, en primera instancia a los jóvenes y en función de su edad, si

pensaban votar. El 82.2% de los encuestados contestó que sí, el 14.5% que posiblemente y el 3.3% que no.

Como se ve, las expectativas de participación en este grupo poblacional son, se puede decir, afirmativas en un 96.7% si se considera que *sí* y *posiblemente* encajan dentro de un marco referencial afirmativo y, en consecuencia, se puedan conjuntar y considerar ambas respuestas, así, en términos operativos y como expectativas posibles, dado que ello está para el caso de ambas respuestas como posibilidad futura solamente y bajo esa consideración ambas aparecen como respuestas posibles y afirmativas, contrariamente a lo que pasa, aunque no necesariamente y por ejemplo, con el 3.3% que manifestó su negativa a hacerlo, puesto que no hay que olvidar que es la expectativa de una acción a futuro y, en consecuencia, puede cambiar. Como quiera que sea y en relación con el ejercicio del voto como parte constitutiva de la ciudadanía, hay que señalar que son un porcentaje limitado aquellos jóvenes estudiantes que consideran la opción de no votar a futuro.

Por otra parte, el 95.3% de los encuestados manifestó no formar parte o no pertenecer a ningún partido político en el momento de la aplicación de la encuesta. Ahora bien, de los que dijeron formar parte de un partido político, que fue el 4.7%, considerando la edad con que contaban los estudiantes al momento de la aplicación de la encuesta se tendría que sólo el 0.97% hubiese podido, realmente, formar parte de un partido político, dado que el 3.73 restante eran menores de edad, por lo que consecuentemente se tiene que el 99.03% de los jóvenes encuestados no formaban parte o no pertenecían a ningún partido político.

Los partidos políticos representan, por el sistema de partidos que tenemos y como referencia para la población en general, uno de los espacios donde se resuelve fundamentalmente la cuestión de la política. Sin embargo, como instituciones del ámbito público en constante interacción con la sociedad no gozan de la suficiente confianza entre la población, por lo que su quehacer

cotidiano, la política y las formas y manifestaciones a través de las cuales se realizan, esto es, a través de las prácticas sociales, políticas y discursos, no resultan atractivas y no despiertan el interés de los jóvenes, como ya vimos.

De tal suerte que, por ejemplo, a la pregunta de si *¿te gustaría formar parte de un partido político?* las respuestas fueron: 13.1% *sí*, 27.8% *posiblemente*, y 59.1% *no*.

Ahora bien, si se considera las respuestas de los jóvenes estudiantes que manifestaron su confianza en relación con los partidos políticos se tiene, entonces, que del 34.83% que en su momento manifestó estar de acuerdo y parcialmente de acuerdo en que se podía confiar en los partidos políticos, sólo el 15.46% manifestó su deseo de que *sí o posiblemente* le gustaría formar parte de un partido político.

La participación, no obstante lo anterior, no sólo puede considerarse en términos temporales como expectativa de futuro, sino que también puede considerarse, en relación con la escala temporal con el pasado y el presente, además de que no debe reducirse, tampoco, al deseo o intención de participar en un partido político, pues la participación de la ciudadanía no se limita nada más a ello, lo anterior implicaría una concepción reduccionista de la participación.

Por ello, se les preguntó a los jóvenes que si con anterioridad a la encuesta habían participado o asistido a algún mitin político o a alguna manifestación: el 25.2% dijo que *sí* y el restante 74.8% que *no*. Además, se les preguntó si les gustaría participar en protestas sociales o políticas, el 18% dijo que *sí*, el 30.7% *posiblemente* y el 51.3% que *no*.

Aparentemente y por las respuestas obtenidas, se podría decir que hay más posibilidades de que los jóvenes participen en mítines y manifestaciones en el futuro, al menos por la expectativa que se puede desprender de las respuestas

obtenidas; sin embargo, lo anterior contrasta con la percepción que los jóvenes tienen del cambio, de sus derechos y de la concepción del orden.

Así, del 97.3% de los que piensan que la sociedad debe cambiar, ya sea completamente, poco a poco por medio de reformas o rápidamente por medios violentos, sólo el 31.1% está de acuerdo en que es más importante la libertad de expresión y el derecho de manifestación que mantener el orden y la paz, estos últimos fueron seleccionados por el 66.2% de los jóvenes encuestados.

Ahora bien, del 25.2% que dijo haber participado en algún mitin o manifestación el 7.8% prefirió, en términos de importancia, proteger la libertad de expresión y el derecho de manifestación antes que mantener el orden y la paz, el restante 17.4% consideró, por el contrario, que mantener el orden y la paz era prioritario sobre el derecho a la libertad de expresión y derecho de manifestación.

Por otra parte, del 48.7% que contestó que sí o posiblemente le gustaría participar en protestas sociales o políticas sólo el 17.8% consideró que era más importante o prioritario el derecho a la libertad de expresión y manifestación que el orden y la paz; mientras que el 30.9% consideró como prioritario lo contrario.

Es por lo anterior, que se puede pensar que no es tan factible que los jóvenes participen en el futuro en mítines y / o manifestaciones sociales y / o políticas o, al menos, no en la proporción en que ellos lo piensan pues, se puede decir que, tienden más a respetar el orden y la paz de lo que, presumiblemente, ellos mismos creen.

Decía anteriormente que la participación no puede reducirse ni al hecho restringido de votar en las elecciones, ni tampoco al hecho de participar en manifestaciones y mítines sociales y / o políticos, pues eso implicaría una concepción de la ciudadanía restringida al ámbito de lo formal y político. Creo que la ciudadanía es más que eso y, creo también, que está vinculada a todos los ámbitos y dimensiones de nuestra vida cotidiana, no nada más a la esfera de

la política, sobre todo si ésta se presenta limitada a la esfera de manifestación e influencia de los partidos políticos y vinculada y reducida a los procesos electorales.

La *participación*, como hemos visto, es considerada importante porque aparece como una de las manifestaciones más claras de la ciudadanía, pues a parece como el refrendo específico de la autonomía al considerarla como manifestación del sujeto, tanto en términos *volitivos* como *racionales*; así, la mayoría de edad representa y significa socioculturalmente el, al menos aparente, abandono de la heteronomía y la dependencia de los padres. Esta situación para los jóvenes representa una cuestión existencial de primer orden.

Ahora bien, ¿qué significa considerar a la mayoría de edad como el tránsito de la heteronomía a la autonomía?, ¿qué posibilidades de participación se le abren al joven en esta situación?, es decir, ¿en qué participan los jóvenes?, ¿cuáles son, en el ámbito de la vida cotidiana y en términos operativos, sus posibilidades *reales* en la toma de decisiones?, ¿qué es lo que y sobre qué deciden?, ¿cuáles son sus márgenes de decisión?, etc., etc.

Intentando dar cuerpo a esas interrogantes que me surgieron y que me orientaban a tratar de identificar de manera operativa dichos ámbitos de participación y, en consecuencia, de toma de decisiones, fue que se les preguntó a los jóvenes encuestados si: *¿participas en la toma de decisiones de ...*

- ... tu vida?,
- ... tu casa?,
- ... tu educación?,
- ... tu escuela?,
- ... con tu novia/o?,
- ... tu familia?,
- ... tu calle o colonia?,
- ... tu grupo?,

... con tus amigas/os?

Las respuestas de conjunto indican que el 45.9% de los encuestados considera que participa siempre en la toma de decisiones, mientras que el 39.7% considera que sólo lo hace algunas veces y el 14.4% dice que nunca.

Las preguntas están orientadas con la intención de captar cuáles son los ámbitos de decisión en los que participan los jóvenes, pensando que es a partir de sus procesos de interacción y vida cotidiana en los que se desarrollan éstos y que es en ellos, precisamente, donde se marcan los límites a la participación en la toma de decisiones que ellos realizan.

Las respuestas desglosadas por pregunta son las siguientes:

¿Participas en la toma de decisiones de ...			
	Siempre	Algunas veces	Nunca
... tu vida?	90.6	8.4	1
... tu casa?	30.9	65.4	3.7
... tu educación?	76.5	21.3	2.2
... tu escuela?	35.2	46.4	18.4
... con tu novia/o?	59.9	30.7	9.4
... tu familia?	41.3	51.9	6.8
... tu calle o colonia?	4.5	28.8	66.7
... tu grupo?	28.8	56	15.3
... con tus amigas/os?	45.4	48.3	6.3

El ordenamiento de los espacios de interacción en base a los resultados de la categoría siempre es: vida, educación, novia/o, amigos, familia, escuela, casa, grupo, calle o colonia. En base a las categorías siempre y algunas veces es: vida, educación, casa, amigas/os, familia, novia/o, grupo, escuela, calle o colonia.

Como se observa en el cuadro anterior, los jóvenes perciben que participan más en la toma de decisiones cuando éstas les competen en *lo personal* y en el espacio social que se ha denominado como *espacio privado*, su percepción sobre su capacidad de participar en la toma de decisiones es menor en cuanto más pertenezca ese espacio al *espacio público*.

Por otra parte, hay que reconocer que las tomas de decisiones representan elecciones y éstas, si bien puede pensarse en términos generales y abstractos como si se pudiesen dar o realizar con independencia del medio o el contexto de interacción y, también, con independencia de la interacción misma en y a través de las cuales se realizan.

Por lo anterior, consideré pertinente preguntar a los jóvenes sobre la forma en que realizaban las elecciones que tomaban, si las hacían *a partir de sí mismos*, con *independencia* y *autonomía* o si, por el contrario, las realizaban con el *apoyo* y *ayuda* de otros.

Así, se les preguntó:

¿eliges lo que te gusta con independencia de lo que piensa(n)

... tu(s) mamá?,

... tus hermanas/os?,

... tu novia/o?,

... tu papá?,

... tus amigas/os?,

... tus maestras/os?

Las respuestas indican que el 48.4% manifestó que *siempre* elige con independencia de lo que los otros piensen, el 34.5% lo hace *algunas veces* y el 17.1% *nunca*.

¿Eliges lo que te gusta con independencia de lo que piensa(n) ...			
	Siempre	Algunas veces	Nunca
... tu mamá?	50.7	40.7	8.6
... tus hermanas/os?	52.4	31.1	16.4
... tu novia/o?	49.3	36.2	14.5
... tu papá?	44.8	40.3	14.9
... tus amigas/os?	48.9	36.8	14.3
... tus maestras/os?	44.2	21.9	33.9

Nuevamente se observa que los espacios con mayor independencia en las interacciones son aquellos que se realizan con las personas más cercanas y se va limitando conforme aparecen figuras que, de alguna manera, están vinculadas con la autoridad. Las/os maestras/os, o el padre. Se puede plantear a su vez que la diferencia de percepción por parte de los estudiantes respecto de la forma de trato con la madre y el padre se debe al papel diferenciado culturalmente que ambos cumplen en la familia. En ese sentido se puede decir que, en términos generales, hay más interacción con la madre que con el padre, también, se puede decir que, hay más confianza.

La elección implica, como ya se señaló, la toma de decisión por parte de la persona que elige, complejizaremos ahora un poco más esta situación preguntando si la persona que elige o toma una postura es capaz de mantenerla aún y con independencia de los demás o, incluso, en contra de ellos.

Para realizar este ejercicio se les solicitó a los estudiantes encuestados que seleccionaran una de las siguientes categorías: siempre, algunas veces o nunca, para contestar a las preguntas de:

si piensas diferente ¿defiendes tu punto de vista y tratas de convencer a tu(s) ...

- ...mamá?,
- ... hermanas/os?,
- ... novia/o?,
- ... maestras/os?,
- ... directivas/os?,

... papá?,
... amigas/os?,
... vecinas/os? o
... prefectas/os?

En la pregunta se implican varias cuestiones: por ejemplo, el reconocimiento de que pensamos diferente y, al mismo tiempo, el reconocimiento de que es tan válido mi pensamiento como el pensamiento del otro que, por lo tanto, no necesariamente tengo que aceptar que su pensamiento tiene más valor que el mío aunque, claro, también puedo aceptarlo por múltiples razones; se plantea también que es en la discusión y el diálogo que se pueden zanjar o eliminar las diferencias y establecer los consensos, ello implica, en ciertos sentidos y necesariamente, la posibilidad de establecer una relación horizontal o, al menos, pretender establecerla, para poder discutir en pie de igualdad o, mínimamente, pretender hacerlo así.

En este sentido, hay que reconocer que al interior de la vida cotidiana las diferencias de función, jerarquía, autoridad y poder entre las personas, al menos en ciertos sentidos, impiden la construcción y el establecimiento de relaciones horizontales entre las mismas, y que la vida cotidiana está transida por esa estructura de comportamiento y es, precisamente ahí, donde los jóvenes realizan sus procesos de interacción y construyen, en términos vivenciales, cotidianos, pragmáticos y operativos, su conceptualización de la ciudadanía.

Lo anterior significa que, reconocer la diferencia de pensamiento respecto del otro, mantener el propio e, incluso, el pretender convencer al otro de la validez y pertinencia de nuestro punto de vista no resulta, en ningún sentido, una cuestión trivial y sin importancia para los jóvenes y es ahí, precisamente en esas pequeñas manifestaciones de encuentro con los demás en el diario acontecer, que se construyen y se realizan el reconocimiento de la independencia y la autonomía, características propias de la ciudadanía.

Los resultados generales a las preguntas anteriores fueron las siguientes: el 45.2% manifestó que siempre lo hace, el 35.4% dijo que algunas veces y el 19.4% nunca.

Los resultados desglosados fueron los siguientes:

Si piensas diferente ¿defiendes tu punto de vista y tratas de convencer a tu(s) ...			
	Siempre	Algunas veces	Nunca
... mamá?	59.9	37.4	2.7
... hermanas/os?	56.4	37.8	5.9
... novia/o?	56.2	36.4	7.4
... maestras/os?	35.4	46	18.6
... directivas/os?	24.7	34.8	40.5
... papá?	54.6	35.6	9.8
... amigas/os?	58.7	36.4	4.9
... vecinas/os?	33.5	27	39.5
... prefectas/os?	28	26.8	45.2

Como se ve, el orden en función de la categoría *siempre* es: *mamá, amigas/os, hermanas/os, novia/o, papá, maestras/os, vecinas/os, prefectas/os, directivas/os*. Si se consideran las categorías *siempre* y *algunas veces* en conjunto, el único cambio que hay es el orden de las dos últimas categorías: *prefectas/os* y *directivas/os*. Esto indica, una vez más, que hay una mayor horizontalidad, si es que así se puede plantear, en el espacio social de las interacciones personales en el ámbito de lo privado que en el ámbito de lo público.

Ahora bien, la participación ciudadana implica también, si se la dimensiona en términos sociales, la expectativa de pertenencia, colaboración o participación, valga la redundancia, en algún tipo de asociación u organización social y no nada más política.

Es por lo anterior que, también, se les preguntó a los jóvenes sobre sus expectativas al respecto. Se les preguntó:

si les ¿gustaría pertenecer a alguna asociación u organización ...

- ...social?,
- ... cultural?,
- ... religiosa?,
- ... artística?,
- .. de apoyo y ayuda a personas enfermas?,
- ... a partidos, asociaciones y organizaciones políticas?,
- ...sindicales o profesionales?,
- ... educativas?,
- ... de autoayuda?,
- ... culturales, de arte y teatro?,
- ... deportivas?,
- ... como la cruz roja?

Las respuestas en conjunto indican que al 66.9% si les gustaría pertenecer a alguna asociación social o cultural, mientras que al 33.1% no.

Las respuestas desglosadas son:

Tipo de asociación u organización	Sí	No
Social	75.5	24.5
Política	22.3	77.7
Cultural	77.1	22.9
Deportivas	83.8	16.2
Religiosa	43.1	56.9
Artística	76.3	23.7
De apoyo y ayuda a personas enfermas	76.5	23.5
Sindicales o profesionales	46	54
Educativas	73.6	26.4
De autoayuda	72.6	27.4
Culturales, de arte y teatro	76.5	23.5
Como la Cruz Roja	64.6	35.4

Como se ve, las asociaciones menos llamativas para los jóvenes son las de tipo político y religioso, mientras que las deportivas y culturales son las más preferidas por ellos.

La idea de pertenecer o de formar parte de alguna asociación u organización puede ser atractiva en varios sentidos, en otros, puede resultar poco atractiva. Lo anterior se percibió en encuentros previos con los jóvenes en donde algunos de ellos externaron la opinión de que, si bien les gustaría estar, trabajar, ayudar o bien formar parte de alguna de esas asociaciones u organizaciones, sin embargo, no les gustaría estar completamente comprometidos con ella, en ese sentido externaron frecuentemente la idea de que tal vez les pudiesen dedicar algunas horas de vez en cuando, pero no ir todos los días, pues tendrían también otras cosas que hacer.

Contemplando las opiniones anteriores se les preguntó, también:

si les ¿gustaría pertenecer a alguna asociación u organización ...

- ...deportiva?,
- ... religiosa?,
- .. de apoyo y ayuda a personas enfermas?,
- ... a partidos, asociaciones y organizaciones políticas?,
- ...sindicales o profesionales?,
- ... educativas?,
- ... de autoayuda?,
- ... culturales, de arte y teatro?,
- ... como la cruz roja?

Las respuestas globales en relación con el *trabajo voluntario* indican que al 58.8% de los encuestados les gustaría trabajar como voluntario en alguna asociación, mientras que al 41.2% no. Lo anterior habla de la aceptación que ha ido cobrando socialmente el trabajo voluntario.

Las respuestas desglosadas fueron las siguientes:

Trabajo voluntario en asociación u organización	Sí	No
Apoyo y ayuda a personas enfermas	78.9	21.1
Políticas	16.6	83.4
Sindicales o profesionales	29.4	70.6
Educativas	73.8	26.2
De autoayuda	70.8	29.2
Culturales, de arte y teatro	68.9	31.1
Deportivas	67.7	32.3
Religiosas	53.4	46.6
Cruz Roja	69.9	30.1

La idea de participar como trabajador voluntario implica un compromiso con la asociación u organización en la que se piensa desempeñar dicho trabajo. Un compromiso que se manifiesta, al menos parcialmente, en la dedicación de tiempo y esfuerzo (voluntario) que se le destina a dicha asociación u organización.

Como se ve, los jóvenes pueden considerar su pertenencia a alguna asociación u organización, incluso dentro de ellas pueden considerar, sin necesariamente pertenecer, el desarrollar una participación voluntaria, sin embargo, ello no modifica la tendencia respecto de las asociaciones u organizaciones en las cuales podrían desempeñar su tiempo de trabajo voluntario. En ese sentido, las organizaciones de carácter político aparecen como las últimas que los jóvenes consideran como lugares adecuados para incursionar, incluso como trabajadores voluntarios.

Por otra parte, se puede decir que si bien la conceptualización que los jóvenes tienen respecto de la ciudadanía puede ser mucho más amplia que la que tiene la población que la reduce a ser la *manifestación formal del acto de votar en un proceso electoral* y que, en consecuencia, le atribuye una existencia fundamentalmente formal y restringida, como el acto mismo de *votar en las*

elecciones o participar políticamente dentro de la esfera formal de los partidos políticos, por ejemplo, ser simpatizante, pasivo o activo, estar adherido, inscrito, militar o pertenecer a un partido político y, también y consecuentemente, manifestarse en los procesos electorales.

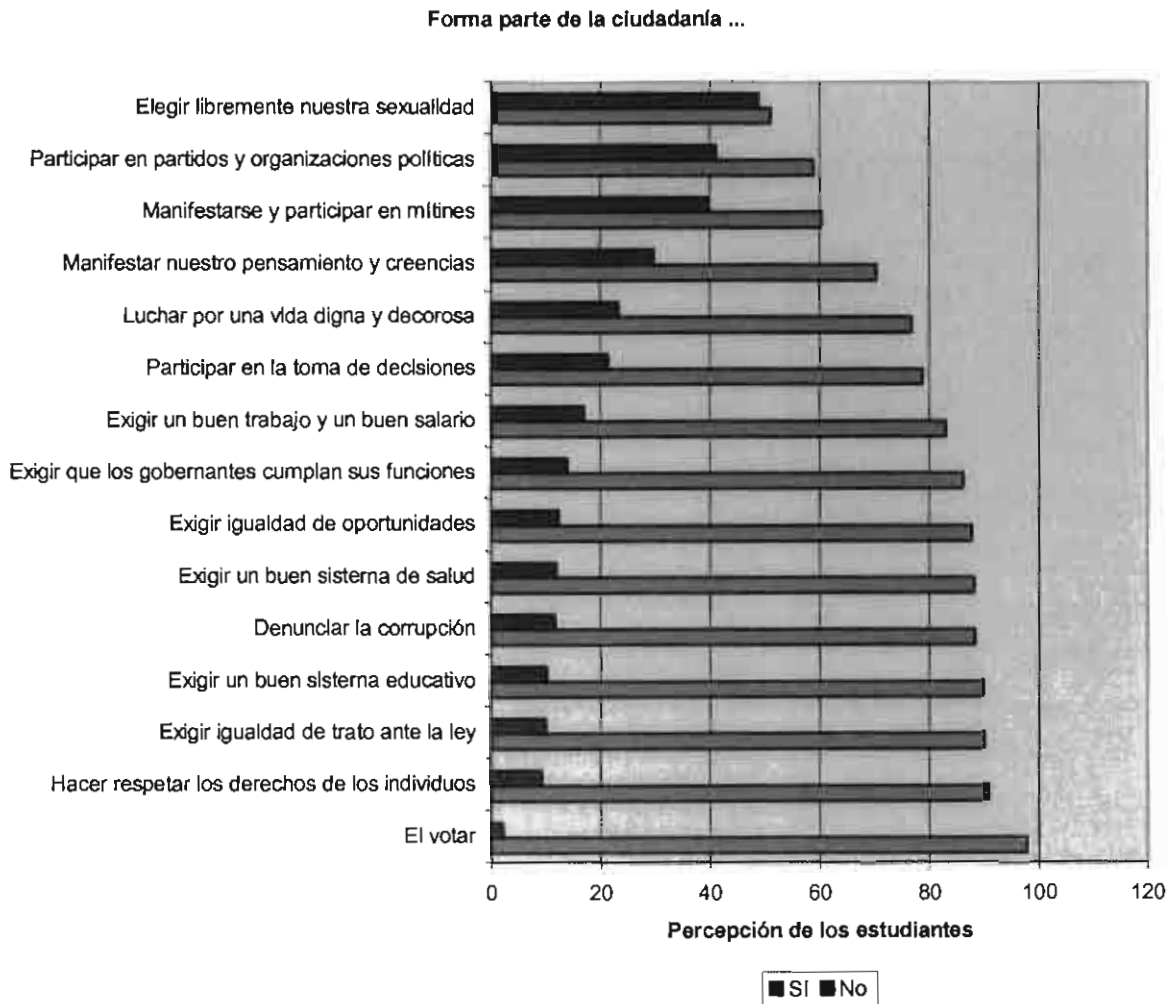
En lo que sigue se muestran, primero, los porcentajes de las respuestas globales a las diversas preguntas que se construyeron identificando, en primera instancia, una acción o actividad genérica, la cual se planteó en términos de acción en general, sin sujeto específico pero demandando la acción en la construcción de la ciudadanía.

Los resultados generales a dichas preguntas nos dan una idea global del peso específico de la conceptualización de la ciudadanía en los jóvenes, ello nos indica que de las cuestiones señaladas el 79.8% de los encuestados considera que si forman parte de la ciudadanía, mientras que el 20.2% restante considera que no. Respecto de los resultados específicos de:

¿... forma parte de la ciudadanía?

¿... forma parte de la ciudadanía?	Sí	No
El votar	97.8	2.2
Hacer respetar los derechos de los individuos	90.8	9.2
Exigir igualdad de trato ante la ley	90	10
Exigir un buen sistema educativo	89.8	10.2
Denunciar la corrupción	88.3	11.7
Exigir un buen sistema de salud	88.1	11.9
Exigir igualdad de oportunidades	87.7	12.3
Exigir que los gobernantes cumplan sus funciones	86.1	13.9
Exigir un buen trabajo y un buen salario	83.	17
Participar en la toma de decisiones	78.7	21.3
Luchar por una vida digna y decorosa	76.7	23.3
Manifestar nuestro pensamiento y creencias	70.3	29.7
Manifestarse y participar en mítines	60.3	39.7
Participar en partidos y organizaciones políticas	58.9	41.1
Elegir libremente nuestra sexualidad	51.1	48.9

Una muestra más clara de los datos anteriores se encuentra en la siguiente gráfica:



Si bien los jóvenes consideran que los elementos anteriores entran todos en lo que es la ciudadanía, algunos de ellos no son totalmente aceptados, como por ejemplo, el elegir libremente nuestra sexualidad; otros que anteriormente eran los medios a través de los cuales llegamos a concebir a la ciudadanía, como por ejemplo, el participar en partidos y organizaciones políticas, en la actualidad, en general, y entre los jóvenes, específica y notoriamente, han caído del lugar de las preferencias e, incluso, se pueden considerar como instituciones que no gozan de aceptación, prestigio, ni confianza social.

Por lo anterior no resulta aventurado, en función de lo hasta aquí presentado, el considerar que la concepción que tienen los jóvenes de la ciudadanía no es, al menos así lo parece, enteramente *política*, en la medida en que son las instancias reconocidas en términos sociales como fundamentalmente políticas las que ha ido dejando de lado en su conceptualización, esto es, hay que reconocer que las instituciones, asociaciones u organizaciones de carácter eminentemente político no gozan de prestigio, presencia y confianza entre los jóvenes. Conviene que ahora consideremos la perspectiva que tienen los estudiantes sobre la participación de los otros en relación con la ciudadanía.

16. La Participación De Los Otros Desde La Perspectiva Del Estudiante

Hemos visto que la mayor participación de los jóvenes se construye en el interior del espacio social denominado privado, donde las interacciones y relaciones son, lo podemos decir así, cercanas y, en cierto sentido y con una fuerte probabilidad de que al menos se planteen como posiblemente horizontales, con independencia de que se reconozca que aún en ese espacio existen, en el interior del mismo, diferencias de función, jerarquía, autoridad y poder.

Hemos de reconocer, por otra parte, que la imagen que tienen los jóvenes respecto de *la política* y *lo político* se ha ido construyendo a lo largo de su corta vida, a través de (y en) los procesos de interacción, en el transcurso del ejercicio de la vida diaria, en el tránsito del espacio social privado al público y viceversa, por la información y el conocimiento que adquieren con y a través de los otros con los que interactúan y, también, de aquella información que circula a través de los medios (de información) a los que tienen acceso, también a través de lo que han construido como conocimiento y vivencia práctica en la simple existencia cotidiana, de la casa, de la calle, de la escuela, con los amigos, en los espacios de diversión y entretenimiento, en el trabajo (para los que trabajan), etc., etc.

A lo largo del proceso que es el existir, los jóvenes se han ido formando una imagen de su entorno y de la sociedad en la que viven; de las reglas del juego que en ella se juegan, tanto de las explícitas como de las implícitas, de las formales y de las reales, de las que operan nada más para algunos de ellos y no para todos, etc.

Así, los jóvenes han transitado por espacios de socialización múltiples y variados en los que han percibido, también de múltiples formas, el ejercicio de la autoridad y el poder y, a veces, su arbitrariedad y su sinrazón; y en dichos espacios han visto y *medido* las posibilidades y los márgenes de su acción y de las de los demás, de los otros. En esos tránsitos han percibido quién es importante y por qué, cuál es su lugar en el contexto, en la situación, en la interacción, etc., etc.

Con lo anterior, lo único que se quiere plantear es que: preguntarle a los jóvenes quiénes (qué sujetos, actores o agentes sociales), desde su perspectiva, son influyentes en la sociedad no está, por lo dicho anteriormente, fuera de lugar, porque sobre ello tienen, también, una postura. Además de que la información que nos brindan nos da una imagen de como perciben a la sociedad.

Así, se les preguntó a los jóvenes si:

¿consideras que influyen en la política ...

- ... las autoridades públicas?,
- ... las organizaciones de vecinos?,
- ... los sindicatos?,
- ... los jóvenes?,
- ... las organizaciones no gubernamentales?,
- ... los bancos y las instituciones de crédito?,
- ... los ciudadanos comunes y corrientes?,

- ... los medios de comunicación?,
- ... los partidos políticos?,
- ... la iglesia?,
- ... los estudiantes?, y
- ... los empresarios?

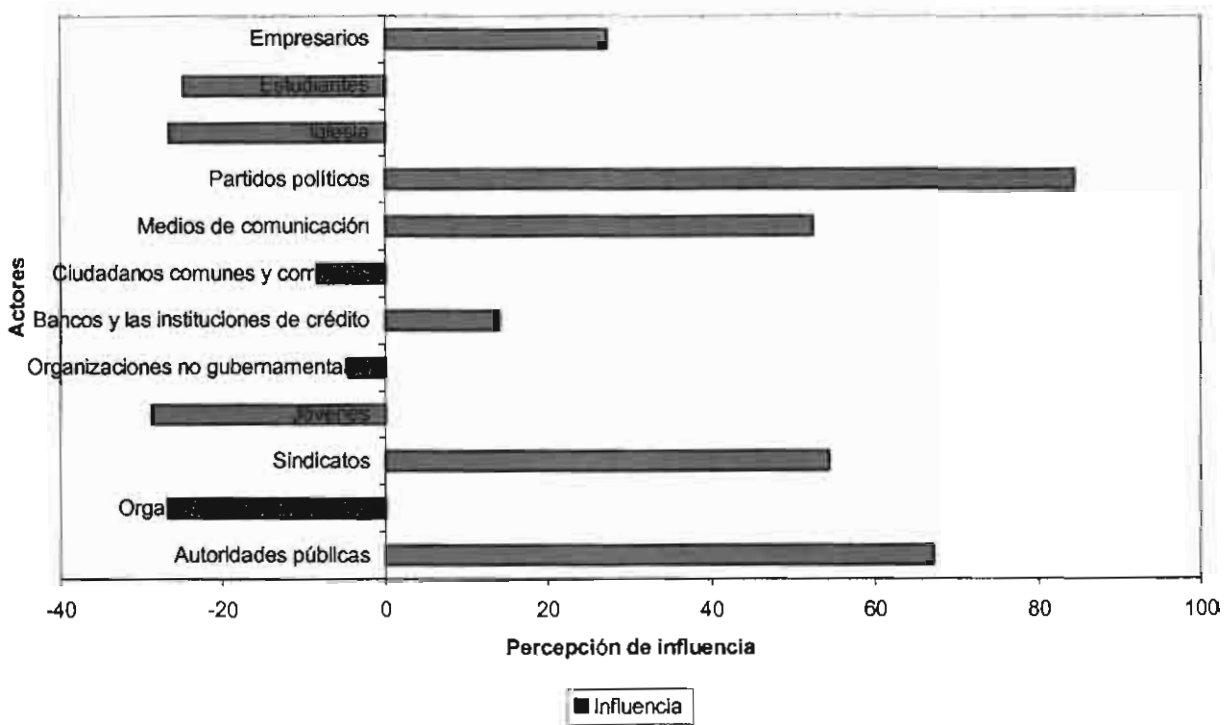
Las respuestas globales en relación a la percepción que tienen de la influencia de los agentes sociales indican que el 31.6% de los encuestados considera que éstos influyen mucho, el 25.9% que influyen regular, el 24.3% que influyen poco y el 18.2% considera que no influyen en nada.

Si se consideran de manera específica los datos arrojados por las respuestas, entonces, se tiene que:

Influencia política de los actores sociales				
Actor social	Influye mucho	Influye regular	Influye poco	No influye nada
Las autoridades públicas	57.1	26.4	11.2	5.3
Las organizaciones de vecinos	11	25.6	39.1	24.3
Los sindicatos	38.6	38.6	18.2	4.7
Los jóvenes	12.9	22.7	34.4	29.9
Las organizaciones no gubernamentales	21.3	26.4	32.1	20.2
Los bancos y las instituciones de crédito	28.8	28.2	26.6	16.4
Los ciudadanos comunes y corrientes	22.9	22.9	23.5	30.7
Los medios de comunicación	46	30.1	17	6.8
Los partidos políticos	83.8	8.4	4.1	3.7
La iglesia	11.7	25	29.5	33.7
Los estudiantes	14.7	22.9	34.8	27.6
Los empresarios	30.1	33.5	21.3	15.1

La percepción que tienen los estudiantes respecto de la influencia de los actores se muestra más claramente en la siguiente gráfica:

Percepción de influencia de actores



Los estudiantes, además como jóvenes, se perciben a sí mismos como uno de los actores sociales con menor capacidad de influencia en la política. Tal vez, ésta autopercepción sea uno de los elementos más importantes en el desarrollo y generalización de la apatía y desinterés con la que los estudiantes se relacionan con la política.

17. La Educación Y Los/as Estudiantes

Si se considera que un joven estudiante de preparatoria le ha invertido en tiempo, en relación con su edad, un poco más de una quinta parte de su tiempo de vida a la educación, entonces, podemos considerar que ésta es una de las actividades a las que más tiempo le han dedicado en su vida.

La dedicación y la constancia del tiempo invertido le han sido, en primera instancia, impuestas al joven por la sociedad, que considera a la educación

obligatoria, al menos hasta el nivel inmediato anterior al que actualmente cursa. La imposición y la obligatoriedad no son necesariamente valoradas por los jóvenes estudiantes en el mismo sentido y en consonancia a como lo hace la sociedad. Para la sociedad la educación representa un elemento fundamental, se le atribuye y reconoce el pretender formar a los individuos en la ciudadanía y para el trabajo que la sociedad requiere.

Este *requerir* es definido socialmente, involucrando en su definición relaciones de poder y diferencias sociales, mismas que se manifiestan y expresan en función, precisamente, del tipo de individuo que se quiere formar, por lo que puede decirse que en la orientación que se le impone a la educación en su conjunto puede haber una perspectiva hegemónica, es decir, una orientación con suficiente poder para imponerse socialmente. La educación, así y en tanto que proyecto en proceso de realización, es una acción sujeta a valoración por su desempeño y en relación con las metas y propósitos que la orientan. Suponemos que la forma en que es valorada depende del papel que en ella se desempeñe y de las expectativas que sobre la misma se tengan. En este sentido, supongo, que los estudiantes la valoran diferentemente de la forma en que la valoran, por ejemplo, las autoridades educativas y los maestros que en ellas trabajen.

Al respecto, tenemos en nuestro haber algunos referentes de lo que significa el papel de la educación y la forma en que la misma se instrumenta para lograr sus metas, visiones realizadas por parte de algunas autoridades y docentes de distintos establecimientos educativos de dicho nivel; también contamos con algunas referencia de lo que la educación y ciertas escuelas en particular significan para algunos padres de familia que tienen estudiando en esas instituciones a sus hijos. Sin embargo, lo que interesa presentar aquí es cómo la conciben y perciben (a la educación) los jóvenes que en ella se encuentran.

Para ello se les preguntó, en primera instancia, en relación a las materia que han cursado y se les solicitó que señalaran tres materias que, hubiesen cursado o

que en el momento en que estaban contestando la encuesta estuviesen cursando, y las considerasen como las más importantes de entre todas.

Respecto de la pregunta realizada se puede decir que al menos el 97.3% de los estudiantes identificó tres materias a las cuales consideraran como importantes, el 0.8% y el 0.4% identificaron dos y una materias, respectivamente, el 1.6% no identificó ninguna.

Las materias que aparecen como más importantes en función de la frecuencia con la que se presentan fueron:

informática,

inglés,

matemáticas,

física,

taller y,

química.

Se les preguntó, también, que señalaran aquellas materias que consideraran como las menos importantes a lo que el 78.9% identificó tres, el 6.8% identificó dos, el 4.7% identificó una y el 9.6% no identificó ninguna.

Las materias que con mayor frecuencia que se señalaron como menos importantes fueron:

orientación,

educación física,

música,

lectura y redacción,

historia,

individuo y sociedad,

estructuras socioeconómicas de México.

Se les solicitó, también, que señalaran las tres materias en las que habían aprendido a convivir más con sus compañeros y las respuestas fueron las siguientes: el 77.7% al menos identificó tres, el 9.2% identificó dos, el 7% identificó una y el 6.1% no identificó ninguna.

Las repuestas fueron:

orientación,

inglés,

educación física,

informática,

lectura y redacción,

química.

El 86.5% identificó al menos tres materias que considera importante para la vida, el 5.1% identificó dos, el 2.3% identificó una y el 6.1% no identificó ninguna.

Las selecciones fueron:

Inglés,

matemáticas,

informática,

física,

química.

Como se percibe, los alumnos de preparatoria consideran valorativa y diferenciadamente las materias que cursan o han cursado en su estadía por la preparatoria.

Para ellos, no todas las materias tienen la misma importancia o trascendencia. Se observa, también, que hay una mayor valoración respecto de materias como *inglés, informática, matemáticas, física y química* y que hay una percepción de poca importancia de materias como *individuo y sociedad, estructuras socioeconómicas de México, educación física, o educación artística.*

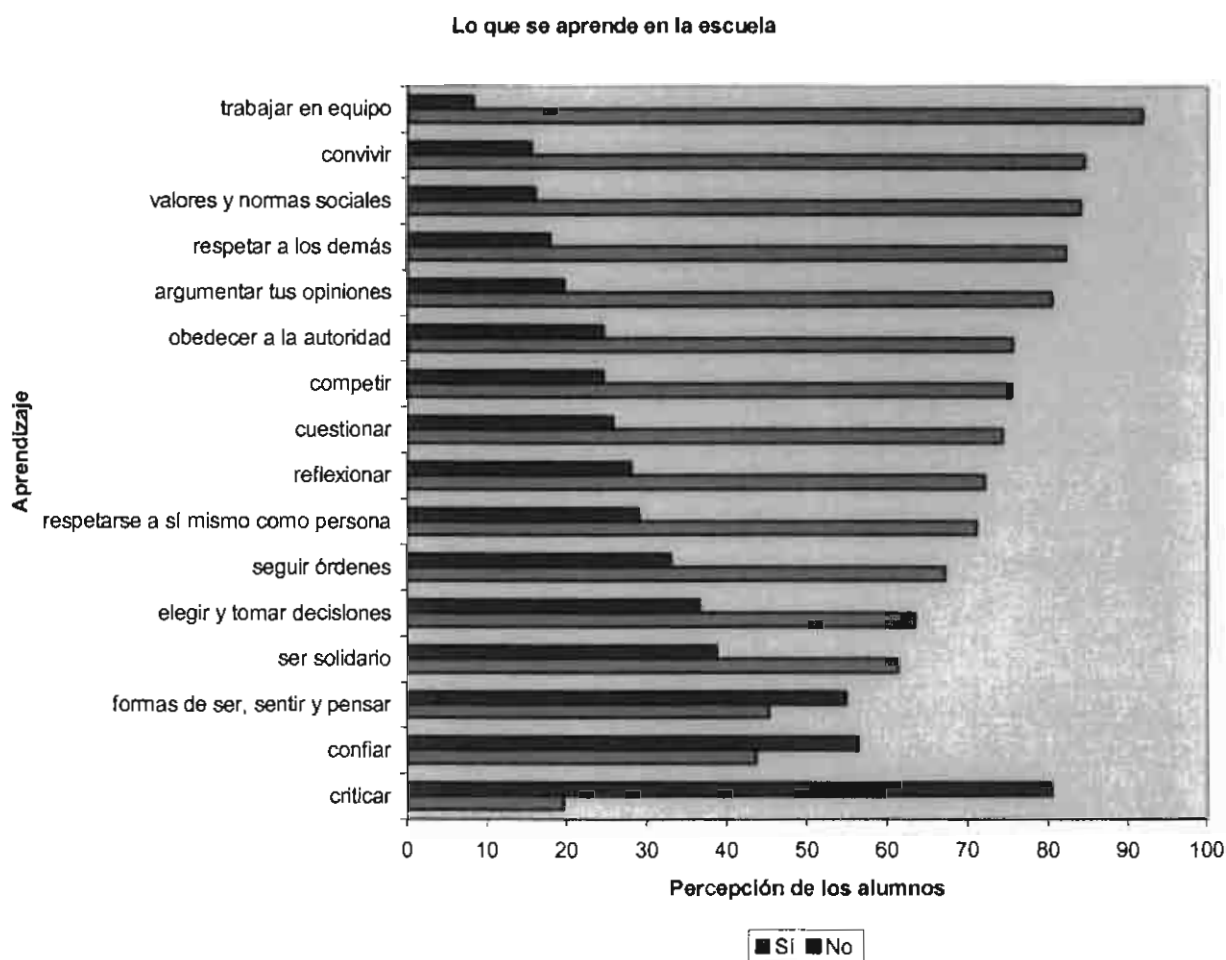
Con la información anterior se puede destacar, en términos generales, que dentro de las materias menos valoradas por los estudiantes se encuentran aquellas que tradicionalmente han sido consideradas con las materias con mayor vinculación a la formación social del individuo, es decir, a la ciudadanía.

La valoración anterior refleja, en cierto sentido, la tendencia comúnmente aceptada y socialmente generalizada que considera con desigual importancia y valor los contenidos temáticos y, en consecuencia, los conocimientos que se adquieren en la escuela y que se manifiesta, a lo largo de la educación, ya sea ésta básica o no, cuando, desde las formas oficiales de evaluación se sancionan con diferente importancia los conocimientos referidos a las áreas de *matemáticas y lenguaje*, en detrimento de las *ciencias sociales y naturales*. Situación que, por otra parte, han vivido los jóvenes a lo largo de su trayectoria escolar y que, aparentemente, se refrenda en su vida cotidiana en lo poco atractivo y significativo que aparece el conocimiento "*de lo social*" para ellos.

Por otra parte, si consideramos que hay aprendizajes que se realizan no a través de los contenidos temáticos, ni tampoco y únicamente en las prácticas que les dan sustento, sino a través del conjunto de ellos y de la interacción de las personas y que, en última instancia, es aquello que redondea el hecho mismo de *estar* en la escuela y formar parte de un proceso educativo, es decir, si consideramos que hay aprendizajes que se realizan en el desarrollo mismo de la vida cotidiana en y de las escuelas y que ésta dimensiona el acto educativo en su conjunto, entonces, tenemos que preguntarnos si, por ejemplo, los estudiantes consideran que en su trayectoria educativa la escuela les ha enseñado ... *formas de ser, sentir y pensar, a ser solidario, a respetar a los demás, valores y normas sociales, a elegir y tomar decisiones, a seguir órdenes, a criticar, a confiar, a convivir, a competir, a obedecer la autoridad, a respetarse como persona, a trabajar en equipo, a reflexionar, a cuestionar y a argumentar sus opiniones.*

Respecto de lo señalado en conjunto los alumnos consideraron que la escuela les enseñaba lo anterior en un 68.3% y que no se los enseñaba en un 31.7%.

Las diferencias entre los tipos de *aprendizajes señalados* son significativas y por ello es conveniente que los veamos de manera desglosada y en forma gráfica, lo que nos da una muestra clara y significativa de lo que los alumnos consideran que se aprende y / o de lo que consideran que no se aprende en la escuela:



Como se ve, las percepciones que tienen los estudiantes respecto de lo que aprenden, más allá de los contenidos, y en función de las elecciones propuestas a los mismos, adquiere, por sus respuestas, el siguiente orden jerárquico: *trabajar en equipo, convivir, valores y normas sociales, respetar a los demás, argumentar tus opiniones, obedecer a la autoridad, competir, cuestionar, reflexionar, respetarse a sí*

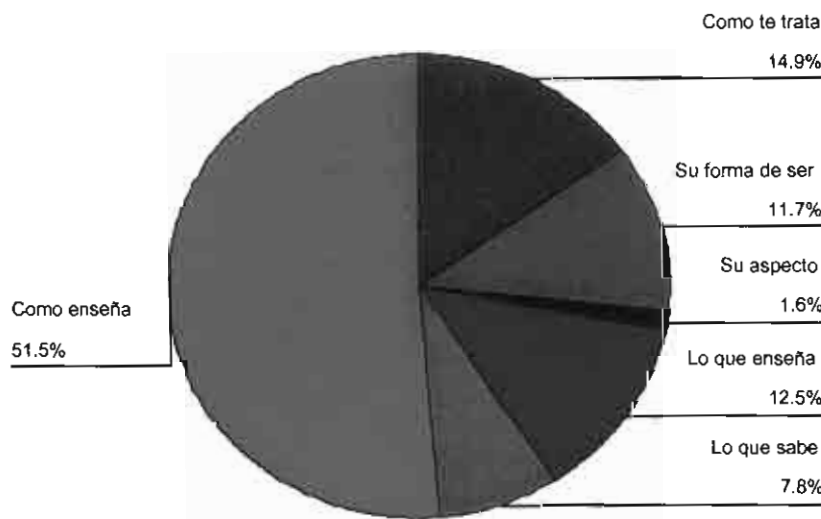
mismo como persona, seguir órdenes, elegir y tomar decisiones, ser solidario, formas de ser, sentir y pensar, confiar y criticar.

Hasta ahora hemos considerado la relación que los estudiantes guardan con las materias que estudian y la importancia y significancia que les atribuyen, además hemos tomado en cuenta lo que los estudiantes consideran que aprenden en la escuela más allá de las propias materias y de los contenidos temáticos de las mismas.

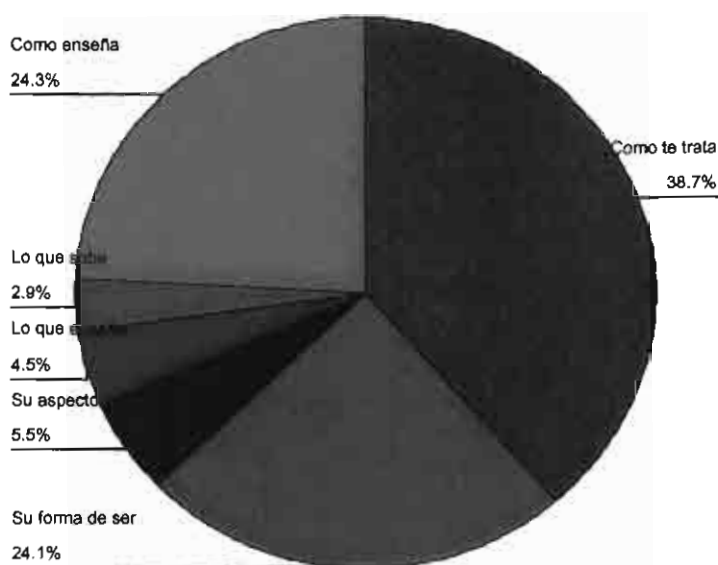
Consideraremos ahora la relación que guardan con los profesores. Para ello se les preguntó a los estudiantes *¿por qué recuerdas mejor (y peor) a un maestro?*

Las selecciones que se les presentaron y de las que tenían que escoger sólo una, fueron las siguientes: *por como te trata, por su forma de ser, por su aspecto, por lo que enseña, por lo que sabe y por la manera en que enseña.* Las respuestas se presentan gráficamente a continuación:

Por que recuerdas mejor a un maestro



Por que recuerdas peor a un maestro



La forma en que los alumnos construyen, en términos de importancia, la jerarquía de la valoración para el recuerdo, en relación con sus maestros, es la siguiente:

- a) Al maestro se le recuerda mejor por: *como enseña, como te trata, lo que enseña, su forma de ser, lo que sabe y su aspecto.*
- b) Al maestro se le recuerda peor por: *como te trata, como enseña, su forma de ser, su aspecto, lo que enseña y lo que sabe.*

Así y al parecer, los alumnos recuerdan en buenos términos a algún maestro/a más por sus habilidades didácticas o por como enseña antes que por lo que enseña y, en último término, por lo que sabe; así, lo que sabe el(a) profesor/a no aparece, en primera instancia y por sí mismo, como significativo para los estudiantes si no está en relación con la forma en que lo transmiten o con los contenidos que le enseñan. En ese mismo sentido es que, a los profesores/as se

les recuerda más por parte de los alumnos en relación al trato que dispensan a los mismos antes que por su forma de ser o por su aspecto.

Los elementos distintivos del *recordar mejor* o *peor* a un maestro/a son, entonces, la forma en que enseña y el trato que dispensa a los alumnos. En el mismo sentido se puede decir que lo que el maestro/a sabe no es, aparentemente, tan significativo ni para recordarlo *bien* ni para recordarlo *mal*.

18. Resumen

Hasta ahora hemos descrito a los integrantes de la muestra, hemos considerado el género, la edad y el semestre de estudio, la trayectoria educativa que tienen, con quiénes viven, cuáles son sus expectativas futuras, si escuchan radio, ven televisión, leen el periódico o revistas, si van al cine, si conocen sus derechos y los de los demás, he descrito la construcción que hago de su tolerancia, la representación que, me parece tienen, de la política y las cuestiones sociales, de la importancia que, considero, le atribuyen al acto de votar y, también, participar política y socialmente, he intentado presentar su nivel de confianza, etc., etc.

En fin, he tratado de describirlos para considerar, que es lo que haré en el siguiente capítulo, la presentación de algunos de estos aspectos en relación con el tipo de escuela en el que se encuentran.

Capítulo VII

La educación y la ciudadanía

1. Introducción

He señalado con anterioridad que una de las características de la forma en que se han desarrollado los discursos sobre la educación, a lo largo de su construcción histórica social como educación pública, ha sido orientada por la supuesta finalidad social que se le asigna (y que también se le demanda) a la misma y que ha consistido en presentarla a partir de dos discursos contradictorios y contrapuestos: por un lado, los discursos que la abordan desde el horizonte de la *liberación* social y, por otro lado, desde aquellos que la abordan como elemento del *control* social.

A estas posturas discursivas las he considerado como *mitos fundantes*, en el sentido de que, si bien nos muestran a la educación bajo la tensión de dos fuerzas contradictorias que la rigen y engloban en la aparente construcción de su finalidad última, su razón de ser, al presentárnosla de esta manera nos la encubren en la medida en que ésta, la educación, no es una de estas dos características bajo las cuales se le ha presentado, sino que las incluye a las dos: a la *liberación* y el *control*.

Por otra parte, hay que destacar también que si bien en el nivel del discurso se incluyen las dos tendencias, hemos de decir que en relación con las prácticas sociales a partir de las cuales se realiza, por el contrario, sólo incluye a una de ellas, a la lógica del control.

Así, si bien la educación se ha presenta bajo un esquema *dual* en el que se ha privilegiado uno de los aspectos. He señalado, también, que una visión construida bajo este esquema, si bien permite entender y explicar parcialmente la educación nos condiciona en la forma en que la percibimos y, también y esto es lo grave, nos oculta que ella está en gran medida ubicada dentro de la lógica

del *control* y el *disciplinamiento* de los alumnos, aunque discursivamente se nos presente, también, como una alternativa en el proceso de *liberación* de la sociedad.

He de reconocer que esta tarea, la del *control* y el *disciplinamiento*, la realiza incluso con independencia del curriculum, de los planes y programas y, consecuentemente y también, de los contenidos temáticos que los constituyen; pues la realiza, fundamentalmente, a partir de las interacciones entre las personas y por y con la intermediación del conjunto de *prácticas sociales* que las manifiestan y, en consecuencia, en la vida cotidiana a través de las múltiples y pequeñas cosas de que se viven, en la educación en general y en las escuelas de manera particular, en el quehacer del día a día.

Quiero señalar aquí, aunque también lo he hecho con anterioridad en este mismo trabajo, que la educación no sólo fomenta el aspecto anterior, sino que también fomenta la *participación* de los individuos, aunque esto lo hace, obviamente, desde una situación de *poder* y, en consecuencia, desde una lógica de *control*, de tal suerte que los alumnos aprenden a comportarse como la institución y el tipo de orden que en ella impera se los demande.

Lo anterior significa que los alumnos *aprenden*: conocimientos (es decir, contenidos temáticos y discursivos), valores y actitudes, *desarrollan* aptitudes, capacidades y habilidades pero, también, aprenden formas de comportamiento *adecuado* y *correcto* y, en consecuencia, *aprenden formas de ser, sentir y actuar*, es decir, se *controlan* y *disciplinan* socialmente, según los usos y costumbres a partir de los cuales se realiza dicho aprendizaje.

Estos aprendizajes se realizan, como ya se mencionó, en la interacción misma, en el conjunto de *prácticas sociales* que la realizan. Es por ello que parecen imperceptibles, pues no se manifiestan en un contenido programático específico o en alguna materia determinada, sino en el tránsito de la escolarización en su conjunto y en todo lo largo y ancho del proceso educativo. Tal vez éste sea uno

de los *aprendizajes* más importantes y significativos que aporta la educación en su conjunto y en relación con la sociedad.

Ahora bien, he de plantear que las *prácticas sociales* y los *esquemas culturales* a través y por mediación de los cuales se realizan los procesos de interacción social-personal están, en principio, más allá del currículum, de los planes y programas, de las materias y de los contenidos educativos de las mismas y, en consecuencia, de las diferencias significativas bajo las cuales han sido etiquetadas y clasificadas las instituciones educativas.

En relación con lo anterior surge la pregunta sobre si las diferencias que se encuentran en la estructura y composición del Sistema Educativo Nacional Mexicano se reflejan en los procesos de formación y en la formación misma de la ciudadanía de sus estudiantes.

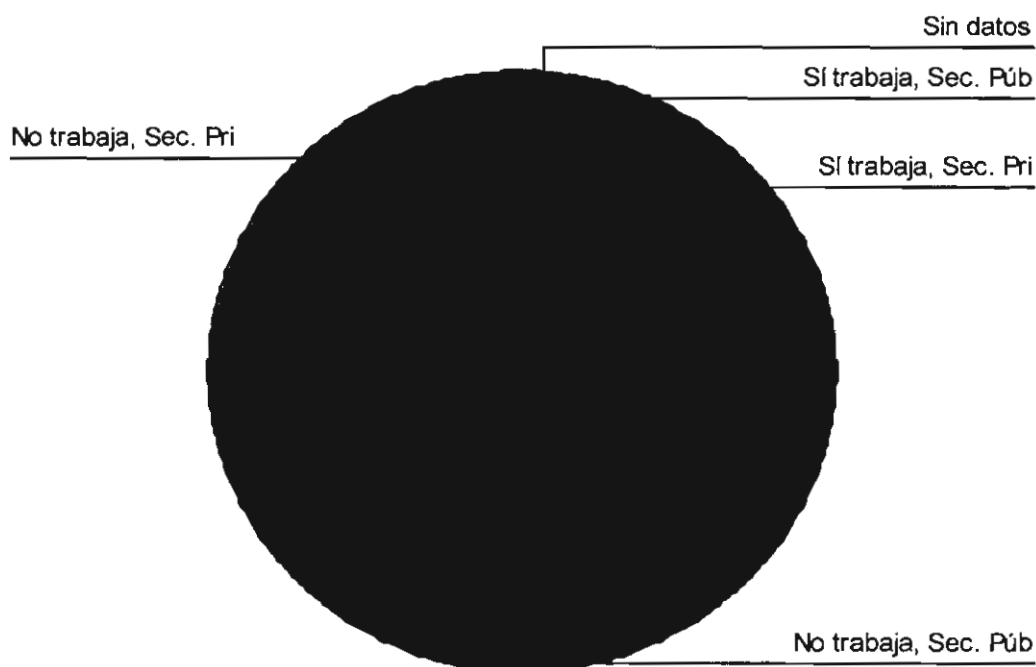
2. Características Generales De La Educación

2.1. El Estudio Y El Trabajo

Primeramente y en relación con este tema, considero conveniente recordar que el 68.7% de los encuestados corresponde al sector de educación denominado público, de éstos: el 34.64% son mujeres y el 34.05% hombres; mientras que el 31.3% restante, corresponde al sector privado de la educación, de éste el 16.05% son mujeres y el 15.27% hombres.

Por otra parte, cuando me referí al trabajo estudiantil en el capítulo quinto, comentaba que algunos estudiantes no nada más dedican su tiempo al estudio, sino que tienen que dedicar parte de su tiempo, a veces una buena cantidad del mismo, al trabajo. Esa era la situación para el 14.9% de los estudiantes encuestados, 6.7% de los cuales eran mujeres y 8.2% hombres.

Consideraré ahora, la relación que guardan los estudiantes con el trabajo desglosando en función del sector de educación en el que se encontraban estudiando al momento de la aplicación de la encuesta, tal y como puede verse en la siguiente gráfica. Así, se puede decir que, el 9.6% de los jóvenes estudiantes que trabajaban y estudiaban la preparatoria se encontraban en el sector público de la educación, 4.5% mujeres y 5.1% hombres; mientras que el 5.3% se encontraba en el sector privado de la educación, 2.2% mujeres y 3.1% hombres.



Inicialmente, cuando empecé mi acercamiento a las instituciones educativas de preparatoria en Ciudad Juárez, consideraba que si bien en ambos sectores de educación, el público y el privado, era factible encontrar estudiantes que además de estudiar trabajaran, pensaba, sin embargo, que éstos se encontraban de manera fundamental en las instituciones de carácter público antes que en las de carácter privado.

En relación con ese punto he de decir que las respuestas de las encuestas me resultaron significativas, pues me brindaron una imagen que no tenía de las instituciones educativas privadas, y actualmente puedo decir que en términos porcentuales la tendencia es muy similar, al menos en la muestra contemplada para este estudio, en ambos sectores educativos. Así, mientras que en el sector público el 13.9% de los estudiantes trabaja en relación con un 84.3 que no lo hace; en el sector privado las proporciones son las siguientes: 16.9% trabaja mientras que el 80.6% no lo hace.

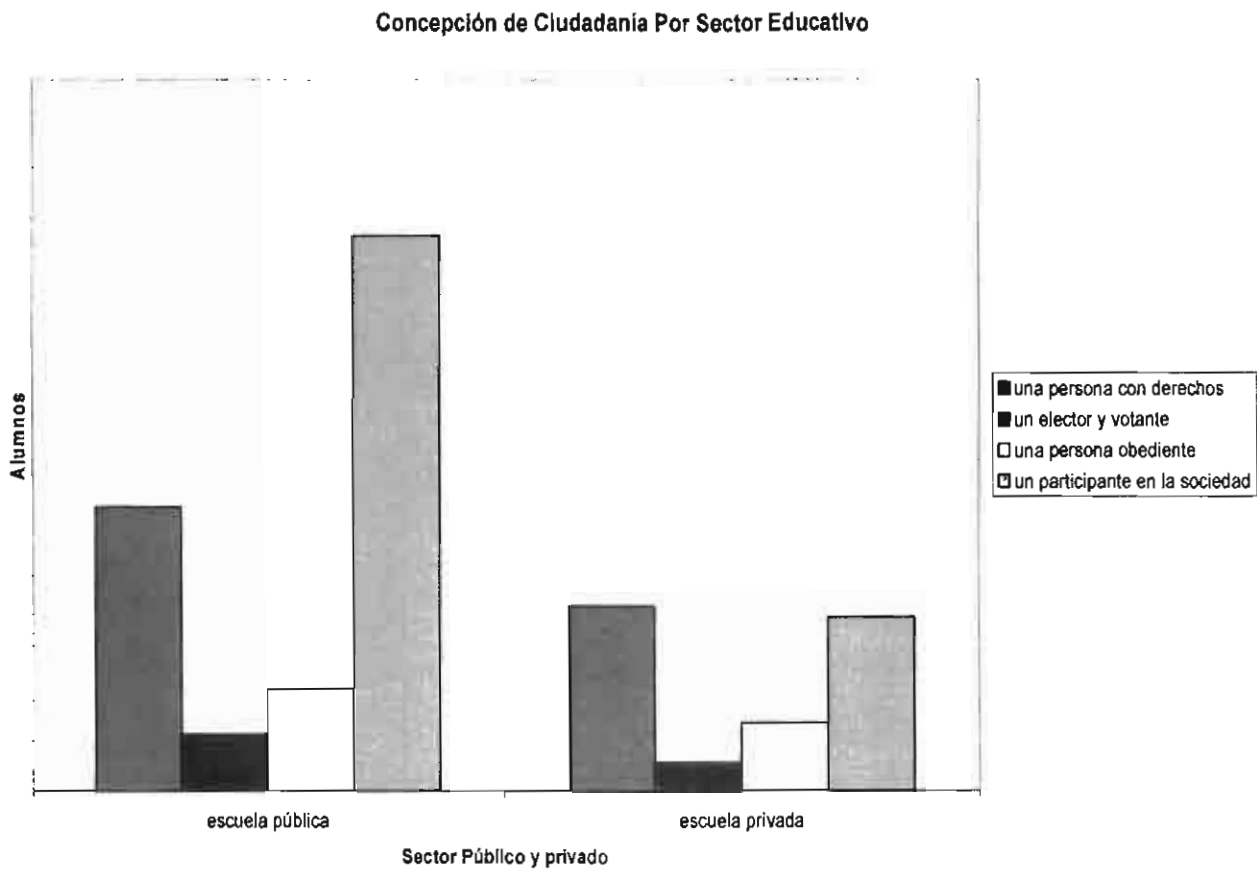
2.2. La Concepción Sobre La Ciudadanía Y Los Derechos En La Educación Pública Y Privada

Ahora bien, si se consideran, por ejemplo, las respuestas sobre la forma en que los estudiantes conciben a la ciudadanía en función de las escuelas públicas o privadas, se tienen los siguientes resultados:

Escuela	una persona con derechos	un elector y votante	una persona obediente	un participante en la sociedad	total
% Pública	19.6	3.9	7.0	38.2	68.7
% Relativo	28.5	5.7	10.3	55.6	
% Privada	12.7	2.0	4.7	11.9	31.3
% Relativo	40.6	6.3	15.0	38.1	

Con lo que se observa que hay una ligera variación en la consideración de lo que es *un ciudadano* es: para los estudiantes de las escuelas privadas un ciudadano es *una persona con derechos* antes que *un participante en la sociedad*, mientras que para los estudiantes de las escuelas públicas es primeramente *un participante en la sociedad*; para ambos tipos de estudiantes, sin embargo, el orden descendente en importancia concibe al ciudadano en tercer lugar como *una persona obediente* y, en cuarto y último lugar, como *un elector y votante*.

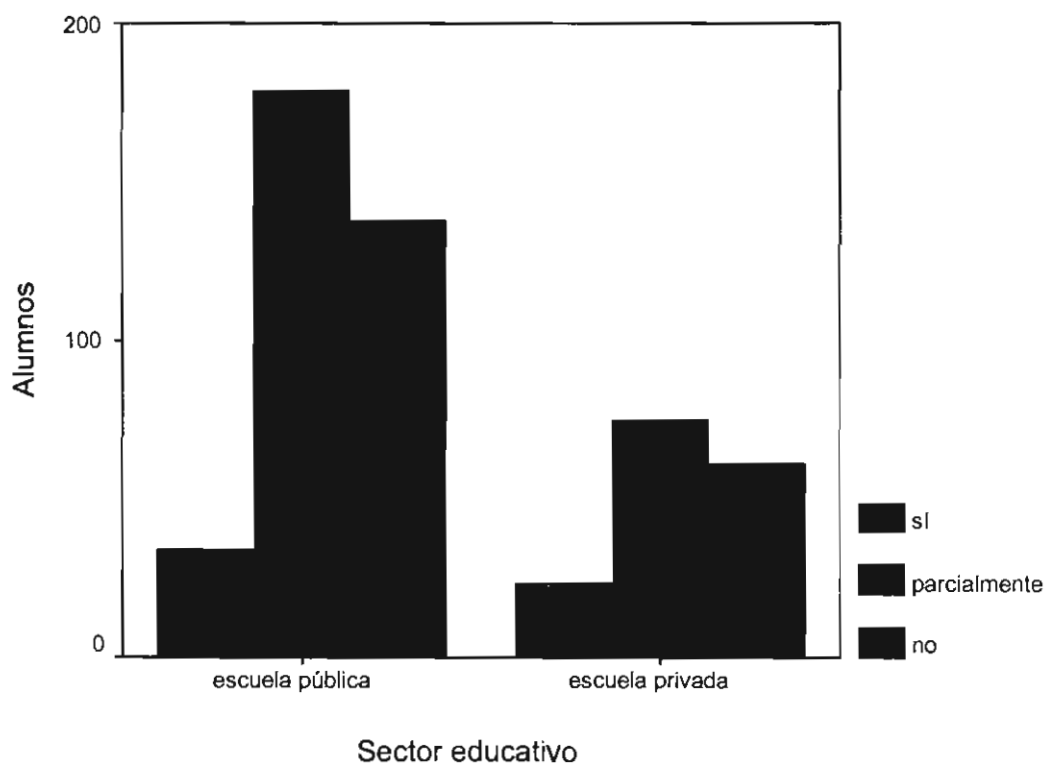
La representación gráfica del cuadro es la siguiente:



Por otra parte, si se considera la cuestión de la lectura de la **Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos**, primeramente como una lectura obligatoria en relación con los contenidos curriculares, y que dicha lectura debe, o al menos eso es lo que se supone, influir de alguna manera en nuestra concepción sobre la ciudadanía, entonces es significativo saber si respecto de esta cuestión se observan diferencias entre las escuelas públicas y privadas. En el capítulo anterior se presentaron las respuestas globales a la pregunta de si habían leído la Constitución, las respuestas fueron: un 11.2% dijo que sí, un 49.7% contestó que parcialmente, y el restante 38.9% manifestó no haberla leído (un .2% no contestó la pregunta).

Si consideramos la información anterior tomando en cuenta el tipo de escuela tenemos, entonces que, del 11.2% que dijo sí conocer la Constitución, el 59.7% corresponde a la educación pública, 28.1% mujeres y 31.6% hombres; mientras que el 40.3 corresponde a la educación privada, 26.3% mujeres y 14% hombres. De los que manifestaron parcialmente haberla leído, 49.7% de la población encuestada, el 70.5% correspondía a la educación pública, 35.8% eran mujeres y 34.6% hombres; del 29.5% restante y que correspondía a la educación privada el 15.3% eran mujeres y el 14.2% hombres. De los que no la habían leído, que eran el 38.9%, el 27% correspondía al sector de educación pública, de éste, el 13.7% eran mujeres y el 13.3% hombres; del 11.9% restante y que correspondía a la educación privada, el 5.5% eran mujeres y el 6.4% hombres.

Lectura de la Constitución y Sector Educativo

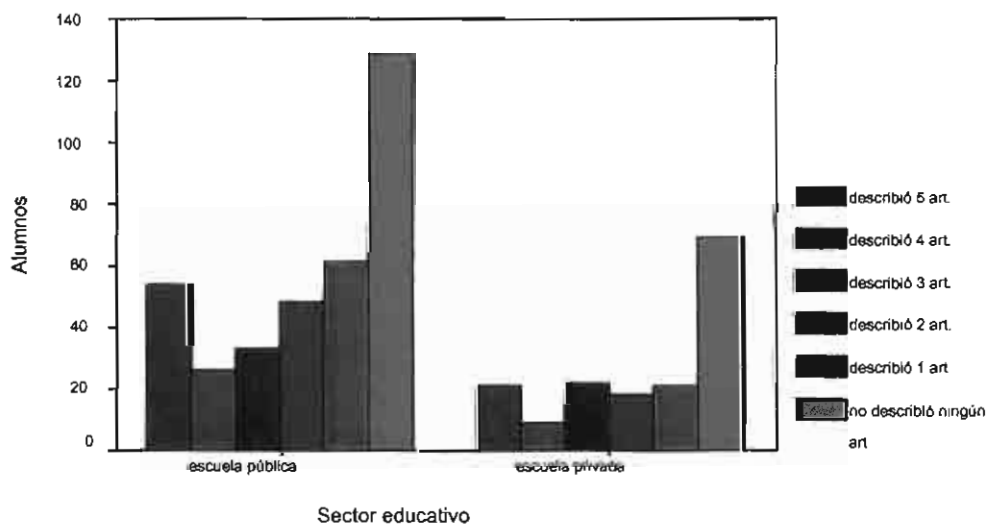


La sola lectura de la Constitución no es, necesariamente, significativa, por ello se les preguntó sobre los artículos que consideraran más importantes, en respuesta a esta pregunta podemos decir que el 14.7% de los encuestados fue capaz de señalar y describir cinco artículos, el 7% señaló y describió cuatro, el 12.1% tres,

el 14.7% dos, el 14.9% señaló y describió un artículo y el 36.6% no señaló ni describió ningún artículo.

Si se considera la procedencia del tipo de escuela de los respondientes, entonces tenemos: que del 14.7% de los encuestados que fue capaz de señalar cinco artículos, 10.4% era de escuela pública, el 4.1% mujeres y 6.3% hombres, mientras que de las escuelas privadas eran el 4.3%, 2.2% mujeres y 2.1% hombres; que del 7% de los encuestados que fue capaz de señalar cuatro artículos, 5% eran de la escuela pública, 3% mujeres y 2% hombres, mientras que el 2% restante era de la escuela privada, 1.2% mujeres y 0.8% hombres; que del 12.1% que señaló tres artículos, 7% era de la escuela pública, 4.1% mujeres y 2.9% hombres, mientras que el 5.1% era de la escuela privada, 3.3% mujeres y 1.8 hombres; que del 14.7% que señaló dos artículos, 10.6% provenían de la escuela pública, 5.5% mujeres y 5.1% hombres, el 4.1% restante correspondía a la escuela privada, 2.9% mujeres y 1.2% hombres; del 14.9% que sólo señaló un artículo 11.8% procedía de la escuela pública, 6.5% mujeres y 5.3 hombres; del 3.1% de la escuela privada, 1.6% eran mujeres y 1.5 hombres; del 36.6% que no señaló ningún artículo el 23.9% era de la escuela pública, 11.4% mujeres y 12.5% hombres, que del 12.7 restante de la escuela privada, el 4.9% eran mujeres y el 7.8% hombres. La representación gráfica de lo anterior es la siguiente:

Descripción de artículos por sector educativo



Ahora bien, respecto de los derechos de las/os mexicanas/os el 66.7% de los jóvenes identificó tres derechos, 46.2% eran del sector público, 24.7% mujeres y 21.15% hombres, y 20.5 del sector privado, 10.7% mujeres y 9.8% hombres; del 8.2% que identificó dos derechos el 6.5% eran de escuela pública, 3% mujeres y el 3.5% hombres, del 1.7% de la escuela privada, el 1.2% mujeres y el 0.5% hombres; del 7.4% que identificó un derecho el 5.7% eran del sector público, 2.8% mujeres y el 2.9% hombres, el 1.7% eran del sector privado, el 0.9% mujeres y 0.8% hombres; del restante 17.6% que no identificó ningún derecho el 10.3 eran del sector público, el 4.3% mujeres y el 6% hombres, y el 7.3% eran del sector privado, el 3.2 mujeres y el 4.1% hombres.

En el caso de los derechos de los/as niños/as como hay muchas categorías en la recolección de los datos sólo nos referiremos a los extremos, a los que lograron identificar tres derechos y tres obligaciones que representa el 41.87%, de éste el 27.4% es del sector público, 13.1% mujeres y 14.3% hombres; los que por el contrario no lograron identificar ningún derecho ni ninguna obligación y que representa el 15.1%, el 10.4% eran del sector público, 4.7% mujeres y el 5.7% hombres, mientras que el 4.7% eran del sector privado, 2% mujeres y 2.7% hombres.

Para los derechos y obligaciones de los jóvenes los resultados, en el mismo sentido que el anterior, se tienen los siguientes resultados: 42.07% logró identificar tres derechos y obligaciones, de éste el 28.4% corresponde a la escuela pública, 16.2% mujeres, 12.2% hombres, y 13.7% al sector privado, de éste el 7.8% eran mujeres, 5.9% hombres; de los que no logró identificar ningún derecho ni ninguna obligación y que fue el 1.37%, el 0.9% corresponde a la esfera pública, 0.5% mujeres y 0.4% hombres, y el 0.47% a la escuela privada, 50% hombres y mujeres.

En el caso de los derechos y obligaciones de los estudiantes se tienen los siguientes datos: del 43.84% que si logró identificar tres derechos y tres

obligaciones de los estudiantes, el 28.57% corresponden a la escuela pública, 15.46% mujeres y 13.11% hombres, y el 15.27% a la escuela privada, 8.41% mujeres y 6.86% hombres; en relación con un 30.53% que no logró identificar ningún derecho ni obligación de los estudiantes, de éstos el 20.74% corresponde a la escuela pública, 9% mujeres y 11.74% hombres, y el 9.79% corresponde a la escuela privada, el 4.5% mujeres y el 5.29% hombres.

Nos referiremos ahora al conocimiento de los alumnos de preparatoria específicamente con respecto a la vinculación entre la mayoría de edad y el derecho al voto. Recordamos que el 96.7 de los estudiantes identificó adecuadamente esta relación, 67% fueron de escuelas públicas y 29.7 de escuelas privadas.

2.3. La Participación Y La Educación Pública Y Privada

Veamos ahora algunos aspectos vinculados a la *participación* y el papel que ocupa que ésta representa para los jóvenes. Me referiré, en primera instancia, al derecho al voto, el cual es central en la concepción sobre la participación ciudadana. Cuando se aplicó la encuesta a los estudiantes de preparatoria, el grueso de los mismos todavía no cumplía 18 años, por lo que se les preguntó si pensaban votar cuando tuvieran edad para ello. Del 82.2% que contestó que sí, el 57.9% procedía de las escuelas públicas, 28.57% eran mujeres y 29.33% hombres, mientras que el 24.3% era del sector público, 11.93% mujeres y el 12.37% hombres; el 14.5% que contestó que posiblemente, el 8.41% era de escuelas públicas, el 5.28% mujeres y el 3.13% hombres; y el 6% de escuelas privadas, 3.52% mujeres y 2.48% hombres; y del 3.3% que manifestó que no el 2.34% era de escuelas públicas, 0.78% mujeres y el 1.56% hombres; y el 0.95% de escuelas privadas, el 0.58% mujeres y el 0.41% hombres.

Del 0.97% que dijo que pertenecía a algún partido político, y que contaba con la edad real para formar parte del mismo, el 100% de los mismos corresponde al sector de la educación pública, el 78% eran mujeres y el resto hombres.

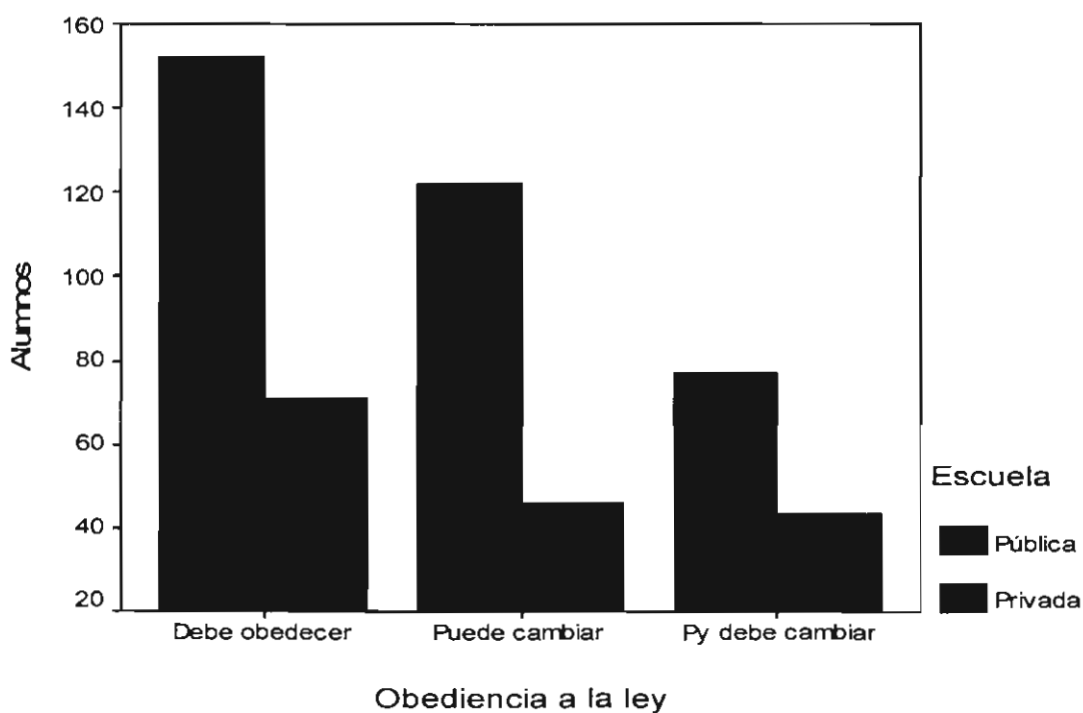
A la pregunta de si les gustaría participar en algún partido político las respuestas fueron: del 13.1% que dijo que *sí*, el 8.2% fueron del sector público, el 4.3% mujeres y el 3.9% hombres, mientras que el 4.9% de escuelas privadas, 2.15% mujeres y 2.75% hombres; del 27.8% que contestó que *posiblemente*, el 18% corresponde al sector público, el 9.2% mujeres y el 8.8% hombres, y el 9.8% al sector privado de la educación, con una participación femenina de un 3.9% y masculina de un 5.9%; del 59.1% que se manifestó diciendo que *no* le gustaría pertenecer a ningún partido político, tenemos que el 42.46% corresponde al sector público de la educación, 21.13% eran mujeres y 21.32% hombres, el 16.64% restante corresponde al sector privado de la educación, con un 9.98% de mujeres y el 6.66% de hombres.

Se les preguntó a los jóvenes que si con anterioridad a la encuesta habían participado o asistido a algún mitin político o a alguna manifestación: del 25.2% que dijo que *sí*, el 14.48% de los que había asistido o participado en algún mitin estaban cursando su preparatoria en el sector público, 6.65% mujeres y el 7.83% hombres, mientras que el restante 10.72% estaban en el sector privado, el 5.87% mujeres y el 4.85% hombres; del 74.8% que dijo que *no* el 54.2% correspondía al sector público de la educación, el 27.98% mujeres y el 26.22% hombres, el 20.6% era del sector privado, el 10.17% mujeres y el 10.43% hombres.

Se les preguntó, también, si les gustaría participar en protestas sociales o políticas, el 18% dijo que *sí* el 12.32% era de la escuela pública, 5.67% mujeres y 6.65% hombres, el 5.68% eran del sector privado, 2.93% mujeres y 2.75% hombres, del 30.7% que contestó que *posiblemente* si participaría en protestas sociales o políticas el 19.76% eran del sector público, 10.76% mujeres y 9% hombres, el 10.94% eran del sector privado, con un 5.47% de hombres y

mujeres; del 51.3% que contestó que no el 36.59% eran del sector público, con un 18.19% de mujeres y un 18.4 de hombres, 14.71% correspondía al sector privado de la educación, con 7.63% mujeres y 7.08% hombres.

Si se considera la visión que tienen los estudiantes en relación con la concepción de la ley y su obediencia, entonces tenemos que: del 43.63% que considera que *la sociedad debe obedecer siempre a las leyes*, el 29.74% corresponde a la escuela pública, 14.28% mujeres y 15.46% hombres, y el 13.89% eran del sector privado, 6.45% mujeres y 7.44% hombres; del 32.87% que consideraba que *la sociedad puede cambiar las leyes*, el 23.87% era del sector público, el 11.54% mujeres y 12.33% hombres, y el 9% de la escuela privada, 4.5% mujeres y hombres; del 23.5% que eligieron la opción sobre *la sociedad puede y debe desobedecer leyes injustas*, 15.06% corresponde al sector público, el 8.8% son mujeres y el 6.26% hombres, mientras que 8.44% corresponde al sector privado, 5.08% mujeres y 3.36% hombres. Este último aspecto se ilustra en la gráfica siguiente considerando nada más la división entre lo público y lo privado:



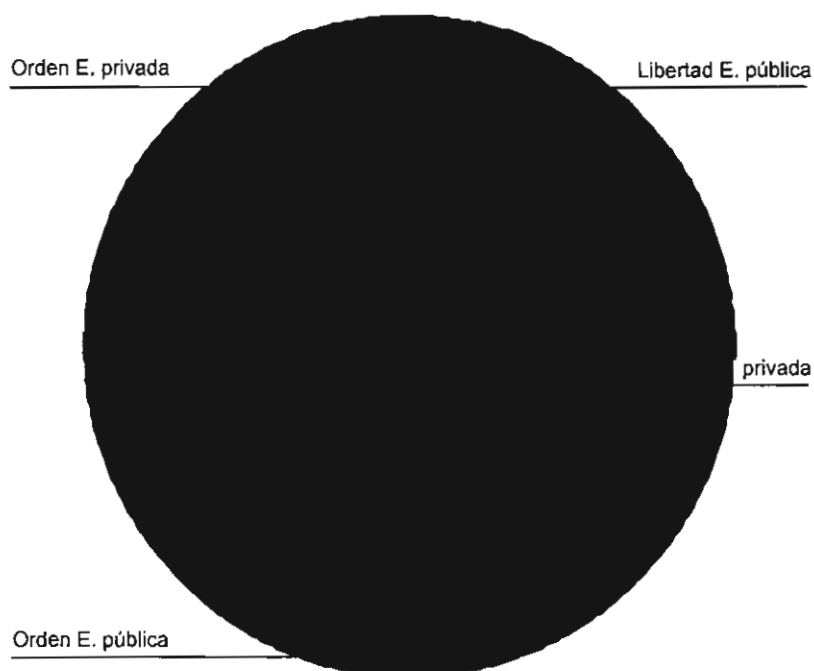
Ahora bien, si consideramos la idea del cambio como uno de los aspectos fundamentales en los cuales se manifiesta, al menos parcialmente, nuestra concepción de la ciudadanía hemos de decir que los alumnos de preparatoria se inclinan favorablemente por el cambio, en ese sentido, sólo el 2.73% de ellos considera que *la sociedad no debe cambiar*, el 1.76% de las escuelas públicas, el 0.58% mujeres y el 1.18% hombres, y el 0.97% de las escuelas privadas, el 0.58% mujeres y el 0.41% hombres.

Si bien los estudiantes están por el cambio en la sociedad tienen diferentes perspectivas respecto de la forma en que dicho cambio debe realizarse o instrumentarse y también en cuanto es lo que tiene que cambiar, así, se les propusieron opciones de cambio y de éstas el 19.96% de los encuestados escogió como su elección el que *la sociedad debe cambiar completamente*, el 14.87% eran de la escuela pública, 6.84% mujeres y 8.03% hombres, el 5.09% eran de escuelas privadas, 4.3% mujeres y 0.79% hombres; de los que eligieron la opción de que *la sociedad debe cambiar poco a poco y por medio de reformas pacíficas*, que fue el 75.73%, el 52.64% eran de escuelas públicas, 27% mujeres y 25.64% hombres, y el 23.09% de escuelas privadas, 11.15% mujeres y 11.94% hombres; de los alumnos que seleccionaron la opción de que *la sociedad debe cambiar rápidamente y por medios violentos*, que fue el 1.58%, el 1.37% era de escuelas públicas, una mujer y 11.74% hombres, el restante 2% era de escuela privada y hombre.

La participación se entrelaza, lo mismo que con nuestra concepción del cambio, con la valoración que hacemos de los derechos que tenemos y del orden social en el que se realizan, por ello se les solicitó a los alumnos de preparatoria que eligieran entre *proteger la libertad de expresión y el derecho de manifestación* o, por el contrario, *mantener el orden y la paz de la nación*. Las elecciones que realizaron fueron las siguientes: el 32.09% se manifestó por *la libertad de expresión y el derecho de manifestación*, de éste el 21.72% era público, 9.39% mujeres y 12.33% hombres, y 10.37% del sector privado, 5.67% mujeres y 4.7%

hombres. El 67.91% eligió la opción de *mantener el orden y la paz de la nación*, de éste el 46.96% eran del sector público, 25.24% mujeres y 21.72% hombres, el 20.95% restante era de escuelas privadas, 10.37% mujeres y 10.58% hombres. La representación gráfica es la siguiente:

Libertad de expresión y derecho de manifestación u orden y paz y educación pública y privada



Como se ve, los jóvenes estudiantes de preparatoria, con independencia del tipo de escuelas en las que estudien, tienen una mayor aceptación por el orden y la paz social antes que por la libertad de expresión y el derecho de manifestación.

Veamos ahora que tanta diferencia hay entre el interés manifiesto por la política entre los alumnos de preparatoria en razón de que estudien en una escuela pública o en una escuela privada.

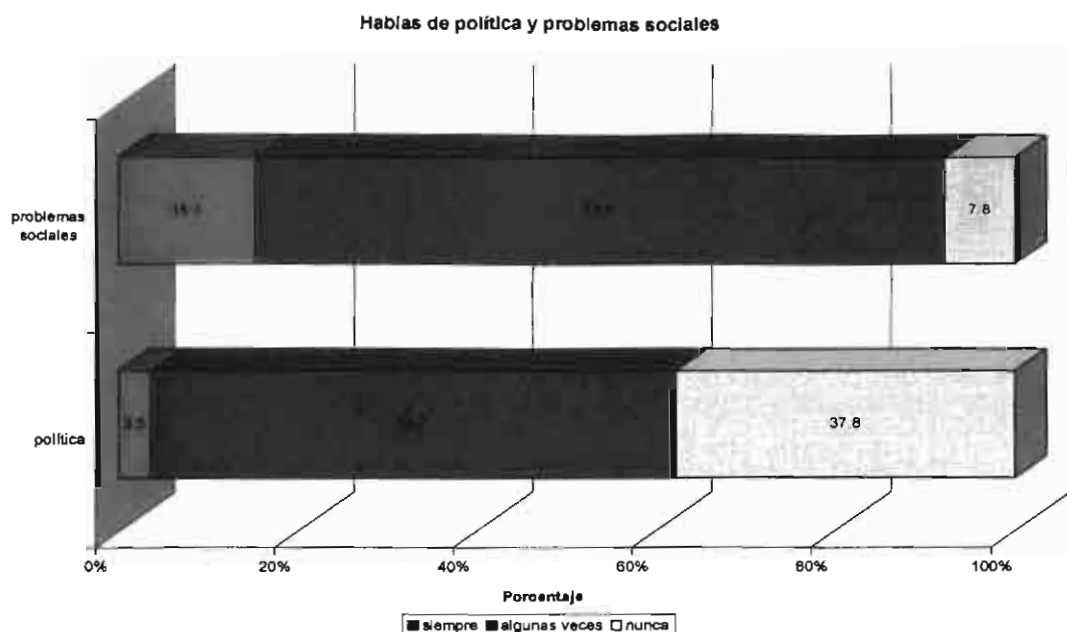
De los datos obtenidos a partir de la encuesta sobre las preguntas de hablar de política y de los problemas sociales de la ciudad, tenemos que:

Sólo el 3.5% manifestó hablar *siempre* de política, el 1.96% del sector público, el 0.39% mujeres y el 1.56% hombres, y 1.54% del sector privado, 0.58% mujeres y 0.96% hombres, en relación con el 15.1% que dijo hacerlo sobre los problemas sociales de la ciudad, del cual el 10.76% corresponde al sector público, 6.06% mujeres y 4.7% hombres.

Algunas veces fue seleccionado, en términos de política, por un 58.7%, 38.16% del sector público, 19.96% mujeres y 18.2% hombres, y 20.54% del sector privado, 10.37% mujeres y 10.17% hombres; y sobre los problemas sociales de la ciudad fue seleccionado por un 77.1%, 52.83% del sector público, 26.41% mujeres y hombres respectivamente, y un 24.27% del sector privado, 12.91% mujeres y 11.36% hombres.

La elección *nunca* fue seleccionada por un 37.8% en relación con la política, de éste correspondía un 28.57% al sector público, 14.28% mujeres y hombres, y un 9.23% al sector privado, 5.08% mujeres y 4.15% hombres, y un 7.8% en relación con los problemas sociales de la ciudad del cual era un 5.08% del sector público, 2.15% m y 2.92% h, y 2% del sector privado de la educación, 1.17% mujeres y 0.83% hombres.

Como se manifestó con anterioridad, se sigue manteniendo la tendencia de interés diferenciado de los alumnos de preparatoria en relación con la esfera del mundo de la política y del mundo de lo social o la sociedad, hay mayor interés por lo social que por las cuestiones políticas. A continuación se presenta gráficamente la comparación de la información anterior.



¿Es la escuela un espacio donde los jóvenes hablan de política y de los problemas sociales de la ciudad? Primeramente me gustaría señalar la ubicación que los jóvenes hacen de su espacio o de los espacios, en el caso de *hablar de política*, y en orden descendente, tenemos: primeramente en *ninguna parte*, es decir, no hablan de política, en orden de importancia le siguen, la casa, la escuela, *todas partes* y la calle; para el caso de *los problemas sociales* los espacios son, en orden de importancia: la casa, en todas partes, en la escuela, en *ninguna parte* y en la calle.

En ambos casos la escuela se encuentra en tercer lugar. En términos del porcentaje en que se seleccionó a la escuela como lugar apropiado para hablar de política 18.2%, en el sector educativo público fue de un 12.38%, 5.28% mujeres y 7.1% hombres, y en el caso del sector privado fue de un 5.87%, 3.32% mujeres y 1.95% hombres. El porcentaje con que se seleccionó la escuela como lugar apropiado para hablar de los problemas sociales fue de un 16.8%, un 12.91% corresponde al sector público, 5.87% mujeres y 7.04% hombres, 3.89% del sector privado, 2.54% mujeres y 1.34% hombres.

Por otra parte, hay que considerar que un interlocutor específico dentro del espacio escolar, aunque no necesariamente lo conciben así los alumnos, son los maestros, la importancia que le atribuyen los alumnos a ese papel del maestro en relación con la política y los problemas sociales queda de manifiesto en el siguiente cuadro en el que se cruza, precisamente, esa información:

Hablas de política y problemas sociales con tus maestros/as, sector educativo y género

Count

Sector Educativo	género	¿Hablas de política con tus maestras/os?		¿Hablas de los problemas sociales que tiene la ciudad con tus maestras/os?		Total
				sí	no	
Público	Femenino	¿Hablas de política con tus maestras/os?	sí	31	26	57
			no	13	107	120
		Total	44	133	177	
	Masculino	¿Hablas de política con tus maestras/os?	sí	23	21	44
			no	8	122	130
		Total	31	143	174	
Privado	Femenino	¿Hablas de política con tus maestras/os?	sí	15	14	29
			no	6	47	53
		Total	21	61	82	
	Masculino	¿Hablas de política con tus maestras/os?	sí	15	11	26
			no	5	47	52
		Total	20	58	78	

Resulta importante considerar lo anterior, entre otras cosas porque, si bien los jóvenes hablan más de los problemas sociales que de política, es en el espacio escolar donde de manera ligeramente mayor se habla de política, antes que de los problemas sociales, al menos desde su percepción y aunque siga siendo en términos generales y significativamente mayor la frecuencia con que se habla de los problemas sociales, tal y como quedó de manifiesto en la descripción y en el cuadro anterior.

En relación con la participación a futuro, el 22.3% de los estudiantes considera que sí le gustaría formar parte de un partido, una organización o una asociación política, de éste el 13.5% corresponde a las instituciones públicas del sector educativo, 6.45% mujeres y 7.04% hombres, 8.8% corresponde al sector privado

de la educación, 3.52% mujeres y 5.27% hombres; el 77.7% manifestó su negativa a pertenecer a algún tipo de organización política, 55.18 pertenecían al sector público, 28.18% mujeres y 26.99% hombres, 22.52% del sector privado, 12.52% mujeres y 10% hombres.

Como puede verse por lo anterior, hay mucha similitud entre las respuestas entre los alumnos con independencia de si están en una escuela pública o privada. Veamos brevemente algunos aspectos entre la educación laica y la religiosa.

3. La Educación *Formalmente* Laica Y Religiosa

En términos generales, puedo decir que, el comportamiento observado hasta el momento entre la escuela pública y la privada es el mismo que hay entre la escuela laica y la religiosa en los *ítems* comentados. Al plantear abordar la relación entre la escuela laica y la religiosa me interesa centrarme más en lo relativo a las cuestiones de *valor*, entendido este último en su dimensión moral.

La razón de lo anterior se encuentra en el acercamiento crítico a una idea que ronda en el ambiente y hace referencia, en relación con la educación, a la tensión existente entre la religión y el laicismo.

Antes de seguir adelante, conviene señalar la proporción en la que se encuentran la educación laica y la religiosa en la muestra de encuestados. *Formalmente* la educación laica cuenta con el 89.43% de alumnos, de esta cantidad el 44.42% eran mujeres y el 45.01% hombres, mientras que la educación religiosa contó, también *formalmente en la muestra*, con el 10.57% de los alumnos encuestados, de éstos el 6.26% eran mujeres y el 4.3% hombres.

Planteo que *formalmente* la *escuela laica* tiene *alumnos laicos*, y habría que decir incluso que *maestros/as laicos/as*, pues si se considera el caso de los

alumnos encuestados en relación con la forma en la que perciben viven su religiosidad, y lo mismo podría decirse de los maestros/as, entonces, la muestra se compone de manera muy diferente, pues está integrada de un 85.1% de *alumnos religiosos*, los cuales se consideran a *sí mismos*: *muy religiosos* 3.7%, *religioso* 42.1% y *poco religioso* 39.3%, en contraste con el 14.9% que se considera *nada religioso*.

Si se cruza esta información con la que se tiene de la adscripción a escuelas laicas o religiosas tenemos, entonces, que: el 77.69% de los alumnos inscritos en escuelas laicas se consideran *religiosos*, con algún grado de religiosidad, de éstos el 38.55% son mujeres y 39.13% hombres, mientras que el 9.39% de los inscritos en las escuelas religiosas se consideran a sí mismos religiosos, 5.67% mujeres y 3.71% hombres, mientras que el restante 12.92% se consideran a sí mismos *nada religiosos*, con independencia de que se encuentren inscritos en escuelas laicas, 11.74%, 5.03% mujeres y 6.7% hombres, o religiosas, 1.17%, 0.58% mujeres y hombres.

La primera consideración en relación con lo el tema de la tensión entre la educación laica y la religiosa, implica que consideremos críticamente el aspecto de la diferenciación de la religión, por un lado, y la religiosidad, por otro, es decir, aunque la religión ha sido *formalmente* excluida de las escuelas laicas, la religiosidad tiene cabida en ella y, en consecuencia, forma parte sustancial de la vida de las escuelas, ya sea que se le considere o no, precisamente en la medida en que las personas que integran la institución (los estudiantes en este caso, pero también los maestros y demás personal de las escuelas), se consideren a sí mismas como religiosas o no.

Por otra parte, esta imbricación entre los elementos *formalmente laicos* y los (*no formales*) *religiosos*, nos permite pensar que uno de los elementos que permea la construcción de la ciudadanía a lo largo de todo el sistema escolar y de la vida misma es, sin lugar a dudas, la religión; pero que ésta, como acabamos de ver con la forma en que se considere la composición de la muestra, según se tome

en cuenta a la institución o a los sujetos que la integran, no se encuentra nada más o únicamente en las escuelas denominadas religiosas o, para decirlo de otra manera, no porque se está en una escuela *formalmente laica* se puede decir que en ella no hay religiosidad o que ésta está excluida de la escuela como institución.

La religiosidad no es algo que, en principio, se pueda medir, por eso se les preguntó a los alumnos encuestados cómo se consideraban ellos mismos. Sin embargo, y para darnos una idea de que es lo que estaban considerando al momento de plasmar su respuesta se les preguntó a los alumnos, también, sobre la frecuencia con la que asistían al servicio religioso o misa.

Las respuestas a la pregunta anterior, cruzando la información con la que disponemos del tipo de institución en la que están inscritos, ya sea ésta laica o religiosa, aparecen en el siguiente cuadro:

Frecuencia de asistencia al servicio religioso, religiosidad y tipo de escuela

Count

Escuelas			¿Con qué frecuencia asistes al servicio religioso?					Total	
			todos los días	una vez cada quince días	rara vez	una vez a la semana	una vez al mes		nunca
Laica	¿qué tan religioso eres?	muy religioso	5			10		15	
		religioso	5	15	40	113	14	3	190
		poco religioso	4	10	103	39	16	10	182
		nada religioso	1		26	9	1	33	70
	Total		15	25	169	171	31	46	457
Religiosa	¿qué tan religioso eres?	muy religioso				4			4
		religioso		3	9	12	1		25
		poco religioso		2	7	4	5	1	19
		nada religioso			4			2	6
	Total			5	20	20	6	3	54

Sirva lo anterior como elemento de reflexión y análisis, en el intento de interpretar las conductas de los alumnos de las escuelas laicas y religiosas pues, como hemos visto y lo mismo podría decirse de las de los/as maestros/as, están *vinculados* más allá de la propia escuela y de los contenidos y enseñanzas que

la misma maneja. Así, el reconocimiento de la religiosidad de los/as alumnos/as de las escuelas laicas es un elemento a considerar como importante al momento de interpretar adecuadamente las respuestas recabadas en las instituciones laicas y religiosas, fundamentalmente por las propias percepciones que tienen los jóvenes de la importancia de la religión.

Así, La forma en que consideraron la importancia que para ellos tenía la religión fue, según su perspectiva religiosa y su adscripción en algún sector educativo, fue la siguiente:

Del 3.72% que se considera muy religioso, el 2.94% está en una escuela laica y el 0.78% en una escuela religiosa, el 3.13% considera importante la religión, 2.35% de escuela laica y 0.78% de escuela religiosa, el 0.59% restante está inscrito en escuela laica y de éste el 0.39% considera regularmente importante la religión y el restante 0.20% la considera poco importante.

De los que se consideran religiosos 42.07% el 37.18% pertenece a escuelas laicas y 4.89% a escuelas religiosas, el 23.29% considera importante la religión, 19.77% de escuelas laicas y 3.52% de escuelas religiosas, 13.5% considera regularmente importante la religión, 12.13% de escuelas laicas y 1.37% de escuelas religiosas, el restante 5.28% pertenecen a escuelas laicas y de éstos el 3.91% considera que la religión es poco importante y el 1.37% considera que es nada importante.

El 39.34% se considera poco religioso, el 35.62% de escuelas laicas y el 3.72% de escuelas religiosas, de éste el 9.2% considera importante la religión, 8.61% de escuelas laicas y 0.59% de escuelas religiosas, el 15.27% considera que la religión es regularmente importante, del cual el 12.92% es de escuelas laicas y el 2.35% de escuelas religiosas, de los que consideran poco importante la religión, el 11.15%, el 10.37% pertenecía a escuelas laicas y el 0,78% a escuelas religiosas, el 3.72% restante es de escuelas laicas y considera nada importante a la religión.

De los que se consideran nada religiosos, 14.87%, el 13.7% es de escuelas laicas y el 1.17% de escuelas religiosas, de éstos consideran el 1.96% que la religión es importante, 1.76% de escuelas laicas y 0.2% de escuelas religiosas, en la misma proporción y distribución se encuentran los alumnos que consideran que la religión es regularmente importante, el 3.52% de los alumnos consideró poco importante a la religión, 3.13% de escuelas laicas 0.39% de escuelas religiosas y, por último, del 7.44% de estudiantes que consideró que la religión es nada importante, el 7.05% pertenecía a escuelas laicas y el restante 0.39% a escuelas religiosas.

Ahora bien, la anterior pregunta se orientaba a la forma en que perciben y consideran la importancia de la religión en sus vidas; cuando, por el contrario, se les preguntó sobre la *influencia* que creen tiene la iglesia como institución las respuestas fueron las siguientes:

Del 3.72%, 2.94% de la escuela laica y 0.78% de la escuela religiosa, que se considera muy religioso, el 0.39% de la escuela laica considera que es muy influyente, el 1.37% considera que su influencia es regular, 0.98% de la escuela laica y 0.39% de escuela religiosa, el 0.39% de la escuela laica considera que es poco influyente y el 1.57%, 1.17% de la escuela laica y 0.39% de la religiosa, considera que no influye nada.

Del 42.07% que se considera religioso, 37.18% de escuelas laicas y 4.89% de escuelas religiosas, el 5.68% cree que la iglesia es muy influyente, 5.28% de escuela laica y 0.39% de escuela religiosa, el 8.41% considera que su influencia es regular, 7.05% de escuela laica y 1.37% de escuela religiosa, el 12.52%, 10.76% de escuela laica y 1.76% de escuela religiosa, considera que su influencia es poca, mientras que 15.46% restante, 14.09% de escuelas laicas y 1.37% de escuelas religiosas, considera que no influye en nada.

Del 39.33% que se considera poco religioso, 35.63% de escuelas laicas y el 3.71% de escuelas religiosas, el 3.72%, 3.33% de escuelas laicas y 0.39% de escuelas religiosas, considera que influye mucho; el 11.74%, 10.57% de escuelas laicas y 1.17% de escuelas religiosas, considera que su influencia es regular; el 12.52%, 11.55% de escuelas laicas y 0.98% de escuelas religiosas, considera que la iglesia influye poco; por último, del 11.35%, 10.18% de escuelas laicas y 1.17% de escuelas religiosas considera que la iglesia no influye nada.

Del 14.87% que se considera nada religioso, el 1.96%, 4.57% de escuelas laicas y 0.39% de escuelas religiosas, considera que la iglesia es muy influyente; el 3.52% de escuela laica considera que la iglesia es regularmente influyente; 4.11%, 3.52% de escuelas laicas y 0.59% de escuelas religiosas piensa que la iglesia influye poco; el 5.28%, 5.09% de escuelas laicas y 0.2% de religiosas, considera que la iglesia no influye nada.

En la encuesta se les pidió que escogieran el *valor* que consideraran más importante, las elecciones posibles eran: *igualdad, democracia, libertad, riqueza y poder* y el orden en que quedaron los valores seleccionados fueron: *igualdad* 43.44%, *libertad* 31.31%, *democracia* 22.31%, *poder* 2.35% y *riqueza* 0.59%.

El poder y la riqueza sólo fueron seleccionados por estudiantes de instituciones laicas, 2.93% en total, en el caso del poder los que seleccionaron esta opción tenían las siguientes características: el 0.78% se consideraba religioso, una mujer y 0.59% hombres, 1.17% hombres que se consideraban poco religiosos y un 0.38% mujer y hombre, que se consideraban nada religiosos. En el caso de la riqueza, ésta fue seleccionada por un 0.59% hombres, un 0.38% religioso y un 19% nada religioso.

El 97.03% que seleccionó los valores de *igualdad, libertad y democracia*, lo hizo de la siguiente manera:

La *igualdad* la escogió el 43.44% de los estudiantes, 38.75% de escuelas laicas, 19.18% mujeres y 19.57% hombres, y 4.7% de escuelas religiosas, 2.94% mujeres y 1.76% hombres; La *libertad* la escogió el 31.31%, 27.40% de escuelas laicas, 13.31% mujeres y 14.09% hombres, y 3.91% de escuelas religiosas, 2.35% mujeres y 1.57% hombres; la *democracia* la seleccionó 22.31%, 20.35% de escuelas laicas, 11.55% mujeres y 8.81% hombres, y 1.96% de escuelas religiosas, 0.98% mujeres y hombres.

Ahora bien, si se comparan los porcentajes relativos en que se seleccionó desde las escuelas laicas y las religiosas por parte de los estudiantes las opciones tenemos el siguiente escenario:

Valor	%Relativo Escuelas Laicas	%Relativo Escuelas Religiosas	%global
Igualdad	43.33	44.44	43.44
Democracia	22.76	18.52	22.31
Libertad	30.63	37.04	31.31
Riqueza	0.66	0	0.59
Poder	2.63	0	2.35
Total	100	100	100

Lo misma tendencia se manifiesta en relación con la tolerancia o intolerancia como puede verse en los siguientes casos, en los que se les preguntó a los estudiantes que escogerían entre, sí y no, si les gustaría vivir o tener como vecinos cercanos a...

Te gustaría vivir cerca de ...	Opción	%Relativo Laica	%Absoluto Laica	%Relativo Religiosa	%Absoluto Religiosa	%Absoluto
estado en prisión?	sí	13.35	11.94	18.52	1.96	13.89
	no	86.65	77.50	81.48	8.61	86.11
un narcotraficante?	sí	14.00	12.52	9.26	0.98	13.50
	no	86.00	76.91	90.74	9.59	86.50
un contrabandista?	sí	10.28	9.20	5.56	0.59	9.78
	no	89.72	80.23	94.44	9.98	90.22
una persona enferma?	sí	54.27	48.53	61.11	6.46	54.99
	no	45.73	40.90	38.89	4.11	45.01
una persona sidoso?	sí	50.11	44.81	55.56	5.87	50.68
	no	49.89	44.62	44.44	4.70	49.32
un borracho o drogadicto?	sí	10.94	9.78	16.67	1.76	11.55

	no	89.06	79.65	83.33	8.81	88.45
un pandillero/a?	sí	13.35	11.94	12.96	1.37	13.31
	no	86.65	77.50	87.04	9.20	86.69
otra religión?	sí	76.81	68.69	75.93	8.02	76.71
	no	23.19	20.74	24.07	2.54	23.29
la misma religión?	sí	91.90	82.19	96.30	10.18	92.37
	no	8.10	7.24	3.70	0.39	7.63
persona atea?	sí	76.59	68.49	75.93	8.02	76.52
	no	23.41	20.94	24.07	2.54	23.48
persona fanática?	sí	45.08	40.31	31.48	3.33	43.64
	no	54.92	49.12	68.52	7.24	56.36
persona intolerante?	sí	14.22	12.72	11.11	1.17	13.89
	no	85.78	76.71	88.89	9.39	86.11
persona tolerante?	sí	90.59	81.02	94.44	9.98	91.00
	no	9.41	8.41	5.56	0.59	9.00
un indígena?	sí	70.24	62.82	72.22	7.63	70.45
	no	29.76	26.61	27.78	2.94	29.55
homosexual o lesbiana?	sí	42.23	37.77	48.15	5.09	42.86
	no	57.77	51.66	51.85	5.48	57.14

Como se ve, los estudiantes de las escuelas laicas como los de las escuelas religiosas observan la misma tendencia en cuanto a la forma de *valorar* a las personas en función de situaciones imaginarias que en el contexto de la vida cotidiana, sin embargo, han de ser *cosa de todos los días*.

4. La Ciudadanía Y La Educación Preparatoria

En el capítulo VI comentamos sobre la pregunta que se les había realizado a los estudiantes respecto del hecho de haber leído o no la Constitución Política del país, las posibles elecciones fueron: *Sí*, *No* y *Parcialmente*: un 11.2% contestó afirmativamente, un 49.7% contestó que parcialmente, y el restante 38.9% manifestó no haberla leído (un .2% no contestó la pregunta).

Veamos ahora la relación que tiene este hecho con las escuelas según se consideren los tipos de escuelas. Las cuales he agrupado bajo la siguiente lógica: colegio de bachilleres, educación técnica, escuelas por cooperación, escuelas privadas laicas, escuelas religiosas, educación militar y modelo de enseñanza de dos años.

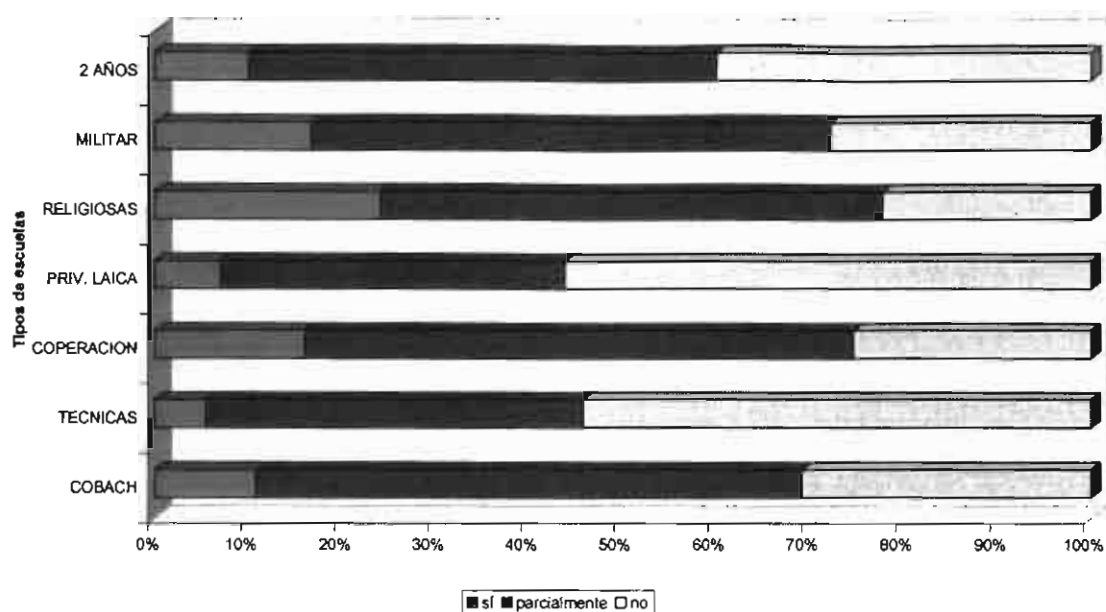
La encuesta nos arroja los siguientes resultados: del 11.15% que respondió que sí, el 2.74% corresponde al colegio de bachilleres, el 2.54% a las escuelas religiosas, el 2.35% a las escuelas por cooperación, el 1.57% a la educación técnica, el 0.78% a las escuelas privadas laicas, y el 0.59% corresponde a las escuelas militares y de modelo de enseñanza de dos años. Si se consideran los porcentajes relativos el orden es el siguiente: escuelas religiosas 24.07%, escuelas militares 16.67%, escuelas por cooperación 16%, cobach y modelo de dos años 10%, escuelas privadas laicas 7.02 y escuelas técnicas 5.48%.

Del 49.71% que respondió que parcialmente el orden fue el siguiente: cobach 14.87%, escuelas técnicas 11.55%, escuelas por cooperación 8.61%, escuelas religiosas 5.68%, escuelas privadas laicas 4.11%, modelo de dos años 2.94% y militares 1.96%. Atendiendo a los porcentajes relativos se tiene el siguiente orden: escuelas por cooperación 58.67%, escuelas militares 55.56%, cobach 54.29%, escuelas religiosas 53.7%, modelo de dos años 50%, escuelas técnicas 40.41% y escuelas privadas laicas 36.84%.

De los que seleccionaron la opción *no*, el orden es el siguiente: escuelas técnicas 15.46%, cobach 7.83%, escuelas privadas laicas 6.26%, escuelas por cooperación 3.72%, escuelas religiosas y modelo de dos años 2.35% y escuela militar 0.98%. En función de los porcentajes relativos se tiene el siguiente orden: escuelas privadas laicas 56.14%, escuelas técnicas 54.11%, modelo de dos años 40%, cobach 28.57%, escuela militar 27.78%, escuelas por cooperación 25.33% y escuelas religiosas 22.22%.

Si se consideran las categorías de *sí*, *parcialmente* y *no* se ha leído la Constitución Política, entonces, la representación gráfica de lo anterior es la siguiente:

Lectura de la Constitución Política y tipo de escuela



Por otra parte, si se considera el acto de *hablar de política* como la manifestación de un interés por las cuestiones de política que realiza *el hablante* por el hecho, valga la redundancia, de *hablar de política*, e ntonces, podemos suponer que ese sólo acto nos permite hablar, de alguna manera, del interés por la política que manifiestan los estudiantes de preparatoria.

Veamos ahora los tipos de respuesta de los estudiantes considerando el acto de hablar de política y su relación con los tipos de escuelas en que se encuentran.

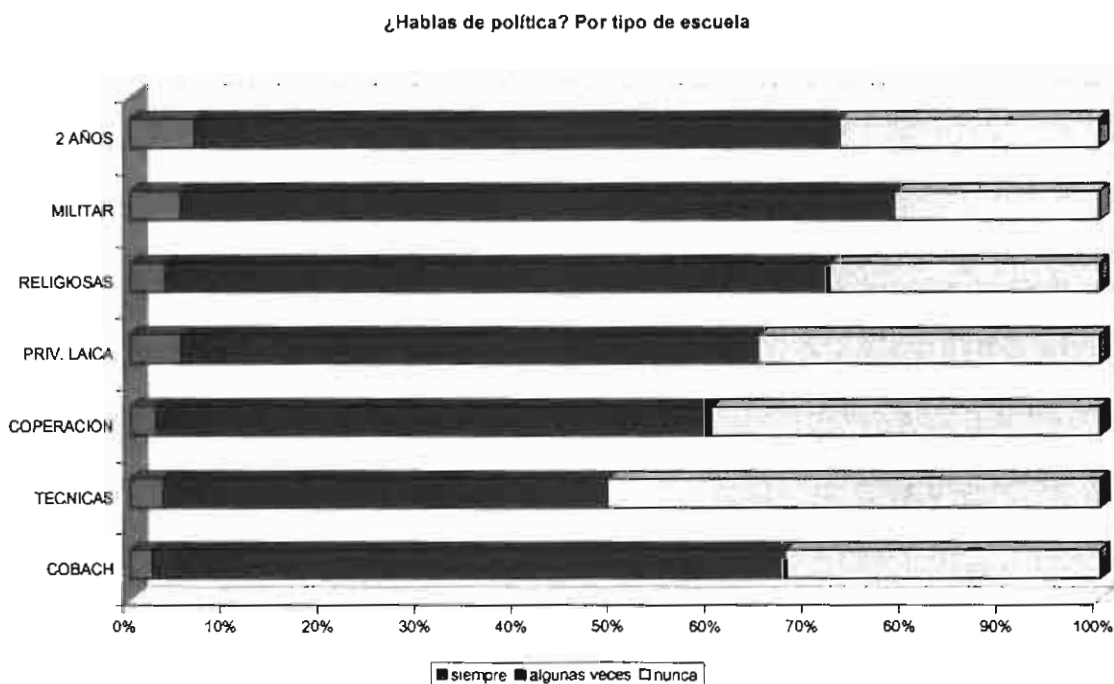
Del 3.53% de estudiantes encuestados que manifestó hablar de política y que seleccionó la opción *siempre*, por tipo de escuela es: técnicas 0.98%, cobach y privadas laicas 0.59%, escuelas por cooperación, religiosas y de modelo de 2 años 0.39% y militares 0.2%. Si se consideran los porcentajes relativos, el orden es el siguiente: modelo de 2 años 6.67%, escuelas privadas laicas y militares 5.26%, religiosas 3.7%, técnicas 3.42%, por cooperación 2.67% y cobach 2.31%.

Del 58.69% de estudiantes encuestados que manifestó hablar de política y que seleccionó la opción *algunas veces*, por tipo de escuela es: cobach 16.63%,

técnicas 13.11%, escuelas por cooperación 8.41%, religiosas 7.24%, privada laica 6.65%, modelo de 2 años 3.91% y militares 2.74%. Si se consideran los porcentajes relativos, el orden es el siguiente: militares 73.68%, religiosas 68.52%, modelo de 2 años 66.67%, cobach 65.38%, privadas laicas 59.65%, por cooperación 57.33% y técnicas 45.89%.

Del 37.77% que escogió la opción *nunca*, se tiene el siguiente orden: técnicas 14.48%, cobach 8.22%, escuelas por cooperación 5.87%, las privadas laicas 3.91%, religiosas 2.94% el modelo de 2 años 1.57% y las militares con 0.78%. Si se consideran los porcentajes relativos, tenemos: técnicas 50.68%, escuelas por cooperación 40%, privadas laicas 35.09%, cobach 32.31% religiosas 27.78%, modelo de dos años 26.67% y militares 21.05%.

Si se consideran las opciones *siempre*, *algunas veces* y *nunca*, entonces, la representación gráfica es la siguiente:



Veamos ahora los espacios que los jóvenes utilizan para *hablar de política*. Para considerar éste aspecto tomaremos en cuenta las respuestas dadas por los estudiantes a la pregunta ¿dónde hablas de política?

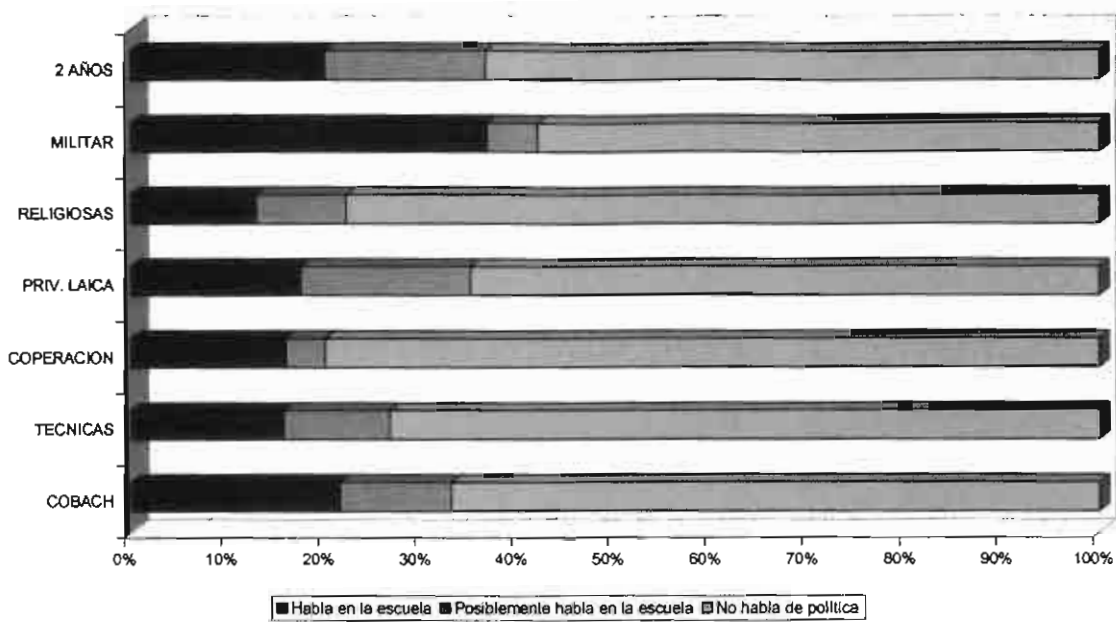
Las opciones bajo las cuales se estructuró las respuestas posibles fueron: *en la casa, en la escuela, en la calle, en todas partes y en ninguna parte*. El orden en que fueron seleccionados los espacios por los estudiantes fue *en ninguna parte* 36.01% *en la casa* 32.29%, *en la escuela* 18.2%, *en todas partes* 10.76%, y *en la calle* 2.74%.

Para este ejercicio tomaré las respuestas de la encuesta de la siguiente manera: sumaré las categorías de *en la escuela y en todas partes*, las cuales representan en conjunto un 28.96%, por ser la primera una categoría referida específicamente a la escuela y, la segunda, por ser más amplia que la primera e incluirla en términos generales, y destacaré el orden descendente de las respuestas en función de la importancia que, considerando las respuestas, puede dársele por el peso que representa dentro del tipo de escuela, tal y como se muestra en el siguiente cuadro.

Tipo de escuelas	En la escuela y en todas partes	
	% relativo	% absoluto
MILITAR	42.11	1.57
2 AÑOS	36.67	2.15
PRIV. LAICA	35.09	3.91
COBACH	33.08	8.41
TECNICAS	26.71	7.63
RELIGIOSAS	22.22	2.35
COOPERACION	20.00	2.94
Total		28.96

Antes de continuar, quisiera destacar que las categorías de *en la casa y en la calle* suman en conjunto un 35.02% y la categoría *en ninguna parte* representa un 36.03% de las respuestas obtenidas. Por lo anterior, puede decirse de entrada que para el 71.05% de los estudiantes de preparatoria la escuela no representa un espacio propicio para *hablar de política*. La representación gráfica de lo anterior es la siguiente:

¿Donde hablas de política?



Hasta aquí he considerado la cuestión de hablar de política, por decirlo así, en *abstracto*, por ello les preguntamos a los jóvenes si hablaban con sus maestros de política, que son las personas con que mayor contacto tienen dentro de las escuelas, las respuestas fueron las siguientes:

Del 42.11% de los estudiantes de escuela militar que dice hablar de política, sólo el 33.33% dice hacerlo con sus maestros; sin embargo, al cruzar esta última información con la recabada en la pregunta sobre el espacio donde hablan de política se tiene que sólo el 15.79% lo hace, el restante 26.32% habla en la escuela pero no con sus maestros.

Del 36.67% de los estudiantes de escuela de dos años que dice hablar de política, sólo el 36.84% dice hacerlo con sus maestros; sin embargo, al cruzar esta última información con la recabada en la pregunta sobre el espacio donde hablan de política se tiene que sólo el 10% lo hace, el restante 23.33% habla en la escuela pero no con sus maestros.

Del 35.09% de los estudiantes de escuelas privadas laicas que dice hablar de política, sólo el 28.07% dice hacerlo con sus maestros; sin embargo, al cruzar esta última información con la recabada en la pregunta sobre el espacio donde hablan de política se tiene que sólo el 8.77% lo hace, el restante 26.32% habla en la escuela pero no con sus maestros.

Del 33.08% de los estudiantes del cobach que dice hablar de política, sólo el 32.31% dice hacerlo con sus maestros; sin embargo, al cruzar esta última información con la recabada en la pregunta sobre el espacio donde hablan de política se tiene que sólo el 14.62% lo hace, el restante 18.46% habla en la escuela pero no con sus maestros.

Del 26.71% de los estudiantes de las escuelas técnicas que dice hablar de política, sólo el 25.34% dice hacerlo con sus maestros; sin embargo, al cruzar esta última información con la recabada en la pregunta sobre el espacio donde hablan de política se tiene que sólo el 8.22% lo hace, el restante 18.49% habla en la escuela pero no con sus maestros.

Como respuesta a la pregunta de si hablan de política, el 22.22% de los estudiantes de las escuelas religiosas contestó afirmativamente; cuando se les preguntó que si hablaban de política con sus maestros/as el 40.74% dijo hacerlo; sin embargo, al cruzar esta última información con la recabada en la pregunta sobre el espacio donde hablan de política se tiene que sólo el 9.26% lo hace, el restante 12.96% habla en la escuela pero no con sus maestros.

Del 20% de los estudiantes de las escuelas por cooperación que dice hablar de política, lo mismo que en el caso anterior el 29.33% dice hacerlo con sus maestros; sin embargo, al cruzar esta última información con la recabada en la pregunta sobre el espacio donde hablan de política se tiene que sólo el 8 % lo hace, el restante 12% habla en la escuela pero no con sus maestros.

Ahora bien, si se hace un cruce de la siguiente información: del tipo de escuela y de las preguntas: ¿hablas de política? (*siempre, algunas veces, nunca*), ¿hablas de política con tus maestros? (*sí, no*), ¿dónde hablas de política? (*en la casa, en la escuela, en la calle, en todas partes y en ninguna parte*), considerando las respuestas afirmativas y coincidentes con las categorías de la última pregunta, *en todas partes y en la escuela*. Entonces tenemos que las respuestas que satisfacen los criterios anteriores son:

Hablas de política con tus maestros en la escuela		
Tipo de escuelas	% relativo	% absoluto
MILITAR	15.78	0.58
2 AÑOS	13.33	0.78
PRIV. LAICA	8.77	0.97
COBACH	13.07	3.32
TECNICAS	8.21	2.34
RELIGIOSAS	9.25	0.97
COOPERACION	8	1.17
Total	52	10.13

Habíamos considerado que para el 71.05% de los estudiantes de preparatoria la escuela no representa un espacio propicio para *hablar de política*. Con la presentación de la última información se tendría que dimensionar nuevamente esa perspectiva y, podríamos decir, que para el 89.87% de los estudiantes de preparatoria la escuela no representa un espacio propicio para *hablar de política*.

Respecto de la problemática vinculada a los problemas sociales de la ciudad podemos decir que si se realiza el cruce de la información del tipo de escuela y de las preguntas: ¿hablas de los problemas sociales de la ciudad? (*siempre, algunas veces, nunca*), ¿hablas de los problemas sociales de la ciudad con tus maestros? (*sí, no*), ¿dónde hablas de los problemas sociales de la ciudad? (*en la casa, en la escuela, en la calle, en todas partes y en ninguna parte*), considerando las respuestas afirmativas y coincidentes con las categorías de la última pregunta, *en todas partes y en la escuela*. Entonces tenemos que las respuestas que satisfacen los criterios anteriores son:

Hablas de los problemas sociales de la ciudad con tus maestros en la escuela		
Tipo de escuelas	% relativo	% absoluto
MILITAR	5.26	0.19
2 AÑOS		
PRIV. LAICA	10.52	1.17
COBACH	6.92	1.79
TECNICAS	9.58	2.73
RELIGIOSAS	11.11	1.17
COOPERACION	8	1.17
Total		8.03

Tomando en consideración lo anterior se puede decir que, sólo para el 8.03% de los estudiantes de preparatoria la escuela es un lugar propicio para hablar, de los problemas sociales de la ciudad, por lo que hay que plantear que guarda la misma tendencia que *hablar de política*, aún y cuando los jóvenes perciban que hablan más de los problemas sociales que de política, cosa que parece ser necesariamente así, hay que plantear que la escuela no es un lugar considerado por ellos como pertinente para hablar ni de política, ni de los problemas sociales que aquejan a la ciudad.

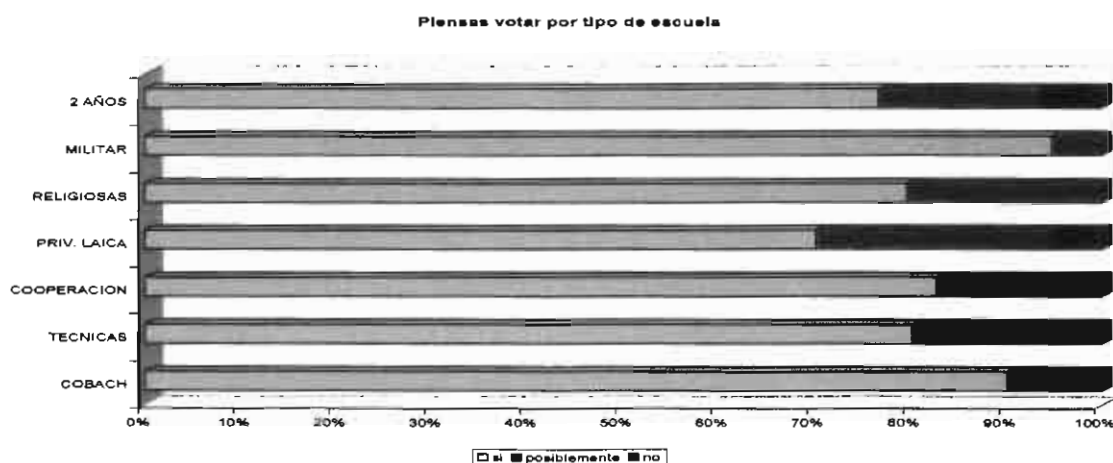
Una de las cuestiones que he querido destacar en este trabajo, y que en particular ha llamado mi atención, es la forma en que comúnmente se considera la participación política, ha la que se le ha reducido a la participación en los procesos electorales, por el hecho de privilegiar de manera sistemática y fundamental el ejercicio del voto, dejando de lado o, por lo menos, no considerando las *otras* posibles formas de manifestación de participación en las que se puede realizar, y de hecho se realiza, la ciudadanía.

Así, hemos sido y somos constantemente expuestos a campañas instrumentadas a partir de los medios de comunicación en la que se nos presenta un sentido de participación en la democracia que está literalmente restringido al acto de votar y, en consecuencia, al hecho de participar en los procesos electorales. Veamos ahora la forma en que los estudiantes de las distintas escuelas preparatorias de Ciudad Juárez conciben su participación. En lo que sigue destacaré la forma en que *posiblemente* participarán en los

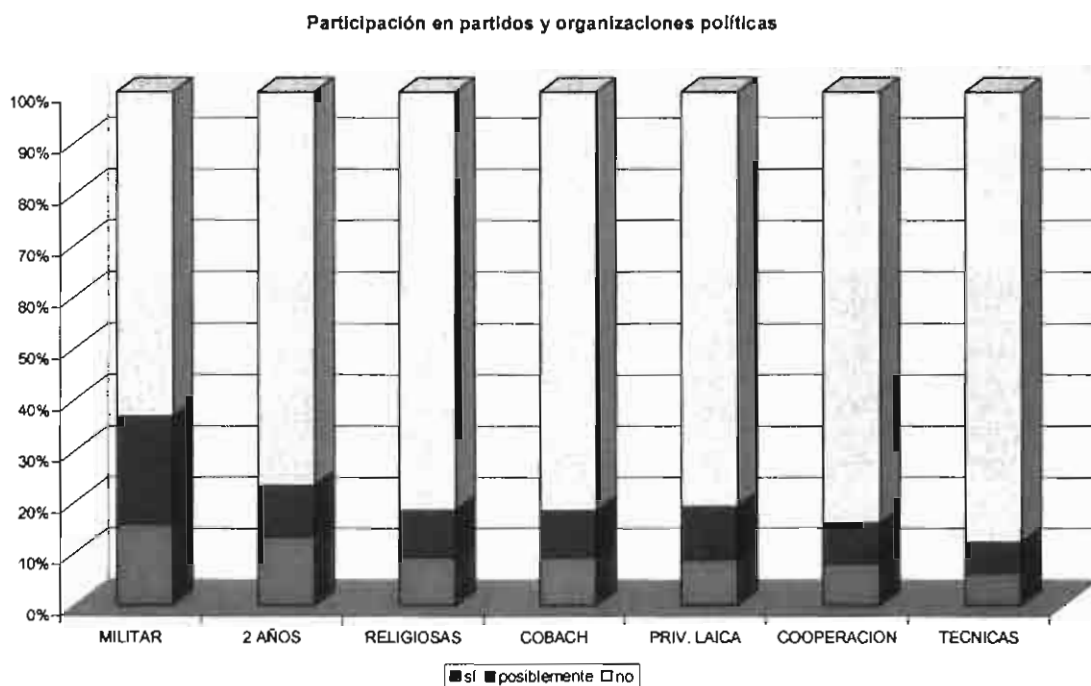
procesos electorales los alumnos encuestados, considerará después su *posible* participación en los partidos y organizaciones políticas y en protestas políticas y sociales, por último, relacionaré esta información.

Si se consideran las respuestas de *sí* y *posiblemente*, como afirmativas, cuando se les preguntó a los estudiantes si piensan votar y se toman en conjunto, entonces se puede decir que el 96.67% de los estudiantes sí participará en los procesos electorales cuando tenga oportunidad de hacerlo, al menos esa es la expectativa que ellos mismos tienen en ese sentido. Así, se puede decir que las elecciones no son consideradas como objeto de participación únicamente para el 3.33% de los estudiantes de preparatoria.

Lo anterior implicará que en un futuro próximo y si la tendencia se sigue manifestando en el mismo sentido, habrá mayor participación en los procesos electorales, al menos por parte de los egresados de la educación preparatoria. Por tipo de escuela se puede decir que el 100% de los encuestados de las escuelas por cooperación, religiosas y la militar piensan votar, el 96.15% del cobah lo hará, lo mismo que el 95.21% de las escuelas técnicas, el 94.74% de las escuelas privadas laicas y el 93.33% de las escuelas de modelo de dos años. La tendencia a la votación se manifiesta de manera indiscutible, tal y como se refleja en la gráfica siguiente.



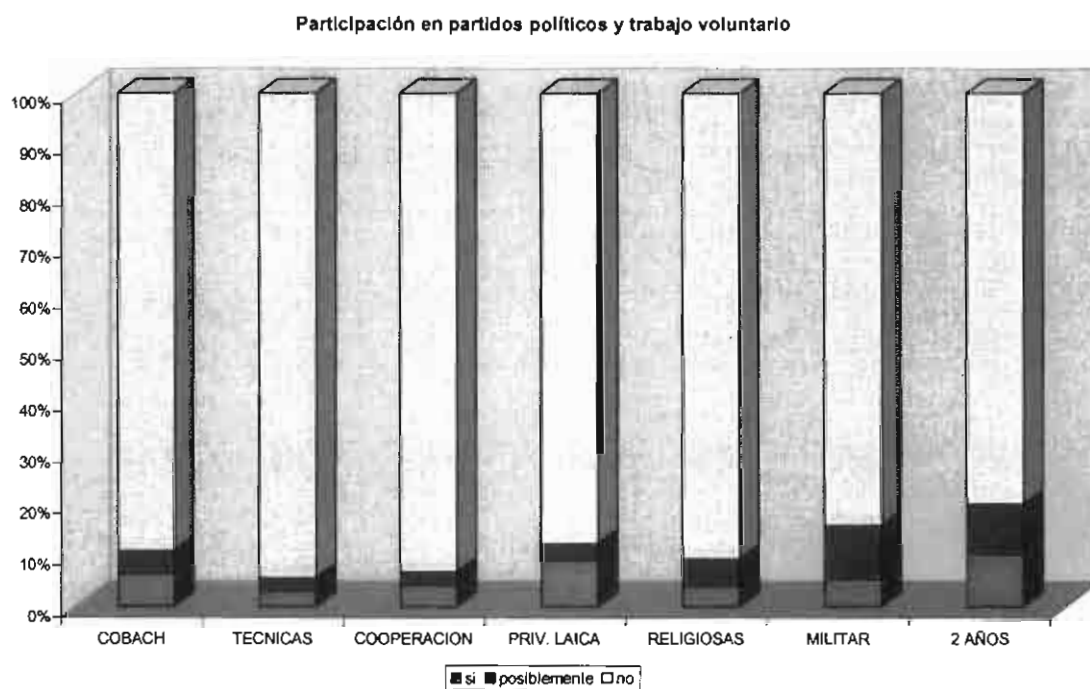
Ahora bien, si consideramos de manera similar el interés que se puede tener por participar en un partido político, entonces, los datos serían los siguientes, una vez que se ha hecho un cruce de información para diferenciar las respuestas dadas por los estudiantes en las siguientes preguntas: ¿te gustaría formar parte de un partido político? y ¿te gustaría pertenecer a alguna asociación u organización política?, en el primer caso las posibles respuestas fueron *sí*, *no* y *posiblemente*, en el segundo caso *sí* y *no*, para discriminar se consideraron las respuestas *sí* y *sí, posiblemente* y *sí*, las demás respuestas se ubicaron junto con los que habían tomado la opción de *no* y *no* por inconsistentes. Ahora bien, del 17.42% que contestó que de alguna manera en forma afirmativa en las dos preguntas, sólo el 8.61% lo hizo afirmativamente en las dos; del 82.78% restante, el 59.09% contestó en forma negativa en las dos preguntas, por lo que el 23.69% contestó de manera negativa en la pregunta: ¿te gustaría pertenecer a alguna asociación u organización política? Los resultados se pueden observar en la siguiente gráfica:



Este nivel de participación disminuye si se cruza la información anterior con la que implicó dar respuesta a la pregunta expresa en las que se les solicitó a los

jóvenes que manifestaran su opinión respecto del hecho de si trabajarían como voluntarios (especificándoles, *sin recibir ningún pago*) para los partidos políticos.

Del 17.42% en que hasta aquí se manifestaba la participación de los jóvenes en el futuro y como expectativa, ésta se vería disminuida a un 9.39% bajo la lógica de participar sin recibir ningún pago. De este último porcentaje los que se manifestaron convencidos completamente fueron el 5.09%, mientras que el restante 4.31%, en una de las respuestas manifestó que posiblemente; por el contrario, el 8.03% desistiría de participar en alguna organización política si su trabajo tuviese que ser considerado como voluntario o gratuito, con lo que engrosaría a un 90.61% la no pertenencia y participación en los partidos y organizaciones políticas, tal y como puede verse en la grafica siguiente:

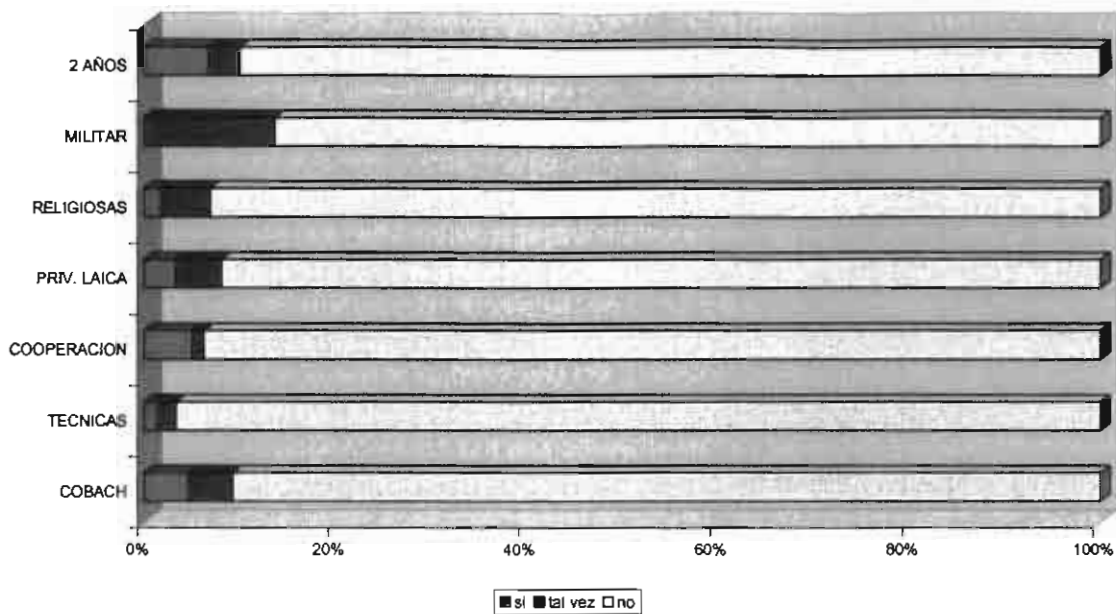


Ahora bien, si se consideran las respuestas a las preguntas de ¿te gustaría formar parte de un partido político? y ¿te gustaría pertenecer a alguna asociación u organización política?, en términos afirmativos, y a la vez la respuesta afirmativa al hecho de querer participar en protestas sociales o políticas, entonces tenemos que del 14.09% que contestó que sí y posiblemente:

el 31.58% de los alumnos de las escuelas militares estaría dispuesto a participar, 5.26% que sí y 26.32% que posiblemente, en conjunto representan 1.17%; le seguirían las escuelas religiosas con un 16.67%, 5.56% que sí y 11.11 que posiblemente, equivalente al 1.76%; el cobach con un 16.15%, 7.69% sí y 8.46% que posiblemente, con un 4.11%; las escuelas privadas laicas con un 15.79%, 5.26% sí y 10.53% posiblemente, que representa 1.76% del conjunto; las escuelas por cooperación con un 14.67%, un 9.33% que sí y 5.33% que posiblemente, equivalente a un 2.15%; las escuelas de modelo de dos años con un 105, 6.67% sí y 3.33% posiblemente, que representa el 0.59%, y, por último, las escuelas técnicas con un 8.9%, 4.11% sí y 4.79% posiblemente, con un 2.54% del global. La no participación, como tendencia, se manifiesta marcadamente como una preferencia para un 85.91% de los estudiantes de preparatoria.

Si se considera la misma información pero se le cruza con la del trabajo voluntario tenemos que del 14.09% que contestó en la ocasión pasada a hora sólo se manifestó afirmativamente un 7.24%, bajo el siguiente orden: el cobach con un 9,23%, 4.62% que sí y posiblemente respectivamente, que representa 2.35% del global; 3.42% de las escuelas técnicas, con un 1.37% que sí y un 2.05% que posiblemente, equivalente a un 0.98% del total; las escuelas por cooperación con un 6.67%, un 5.33% que sí y un 1.33% que posiblemente, que representa un 0.98%; las escuelas privadas laicas con un 8.77%, un 3.51% que sí y un 5.26% que posiblemente, equivalente a un 0.98%; las escuelas religiosas con un 7.41%, 4.85% que sí y un 5.56% que posiblemente, equivalente al 0.78%; la escuela militar con un 15.79% que se manifestó por la opción de posiblemente y que representa el equivalente del 0.59%; y, por último, la escuela de modelo de dos años con un 10%, un 6.67% que sí y un 3.33% que posiblemente, equivalente al 0.59% del total. Nuevamente y como en el caso anterior, se puede decir que la tendencia manifiesta es que se engrosarían las filas de los que posiblemente no participarán con un 6.85% de los encuestados, lo que implicaría que pasaría de un 85.91% a un 92.76% tal y como se muestra en la siguiente gráfica.

Expectativa de participación y protesta política social



Consideremos ahora la participación, como una práctica que, posiblemente, se realiza o se ha realizado ya de alguna manera y que está implicada en los procesos de interacción a través de los que los alumnos de la preparatoria realizan su vida cotidiana.

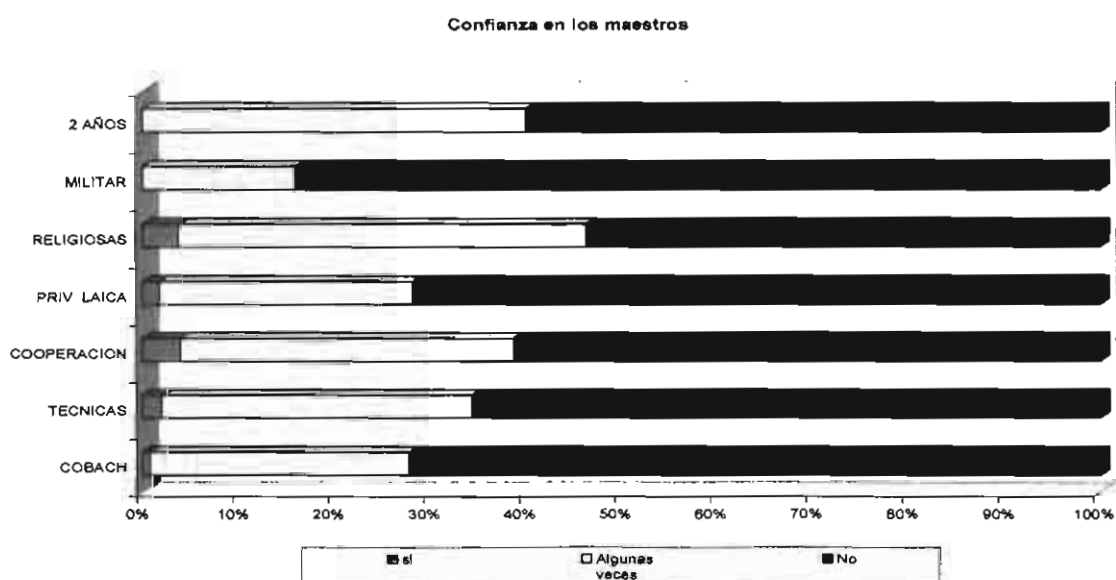
Parto del supuesto de que los procesos de interacción están mediados por el reconocimiento de la situación en la que se dan y, en relación con ella, la evaluación de las posibilidades que tienen de manifestar y defender su punto de vista ante otros, que no necesariamente es con sus pares, sino también con aquellas personas que representan a la autoridad y que se les presentan con una mayor cantidad de poder ante los alumnos, es decir, los estudiantes se encuentran en una posición diferenciada y, por tanto, de desventaja.

Lo que importa señalar aquí es que el reconocimiento de esa diferencia de poder y de autoridad cuestiona la horizontalidad de las interacciones y, también, coloca a los estudiantes, como a cualquier persona en una situación de ese tipo, ante la

necesidad de valorar su posible situación, actuación y participación, así como la posibilidad de defender su punto de vista en relación con el de los demás, los otros, en el caso específico de los estudiantes, las autoridades escolares con las que interactúan.

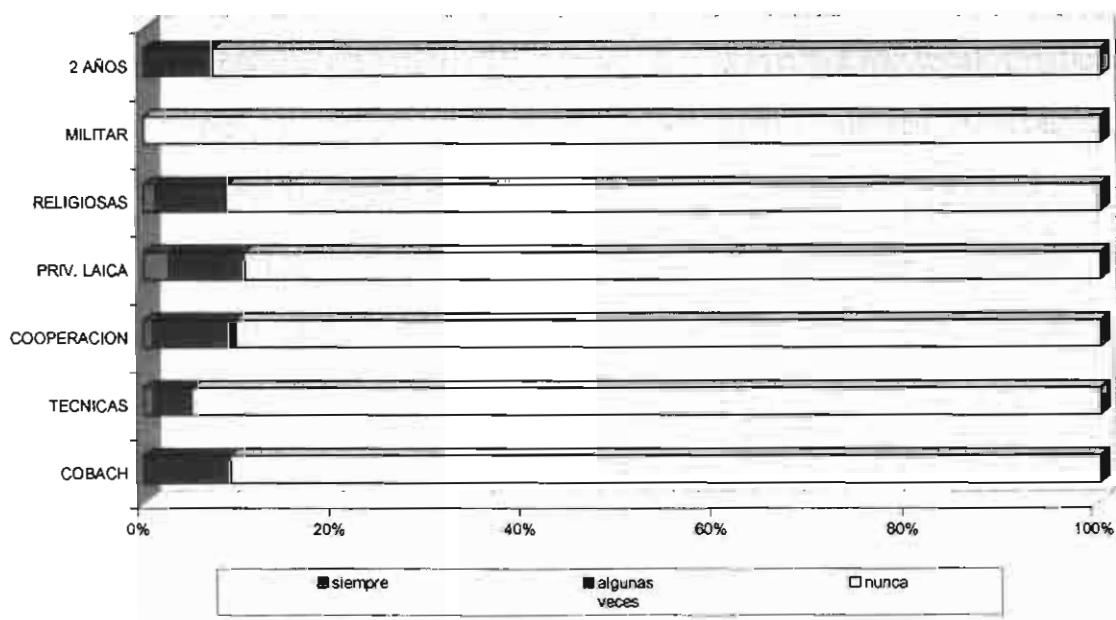
Hacer referencia al contexto de interacción e intentar con ello ubicar e interpretar contextualmente los procesos de interacción y las acciones de las personas nos remite a pensar al estudiante como un sujeto que evalúa sus acciones y las implicaciones de las mismas en un contexto en el que no necesariamente se les tiene *confianza* a las personas con las que se interactúa.

En el caso específico de los maestros/as se les preguntó a los estudiantes si se podía confiar en ellos y, también, si tuvieran algún problema les sentirían confianza como para contárselo o platicarlo con ellos. El cruce de las respuestas dadas a estas dos preguntas nos arroja que sólo el 1.97% de los estudiantes de preparatoria dice estar de acuerdo en confiar en sus profesores/as y tener siempre confianza como para contarles algún problema; el 31.52% considera que algunas veces esto es posible; el restante 66.54% no está de acuerdo en tenerle confianza a los maestros o en contarles sus problemas, tal y como se refleja en la siguiente gráfica:



Si bien podemos plantear que en la escuela, lo mismo que en cualquier espacio social de carácter institucional en términos generales, la interacción no necesita estar mediada por la confianza que los alumnos perciban de sus maestros y de las demás figuras de autoridad y de poder, como puede ser el caso de los prefectos, que después de los maestros son con quienes mayor trato institucional tienen, personas con las que los alumnos tampoco tienen confianza, sobre todo para contarles sus problemas, tal y como se refleja en la siguiente gráfica en la que se cruza la información de las respuestas a la pregunta *cuando tienes algún problema le tienes confianza para contárselo o platicarlo con ... tus maestros, tus prefectos:*

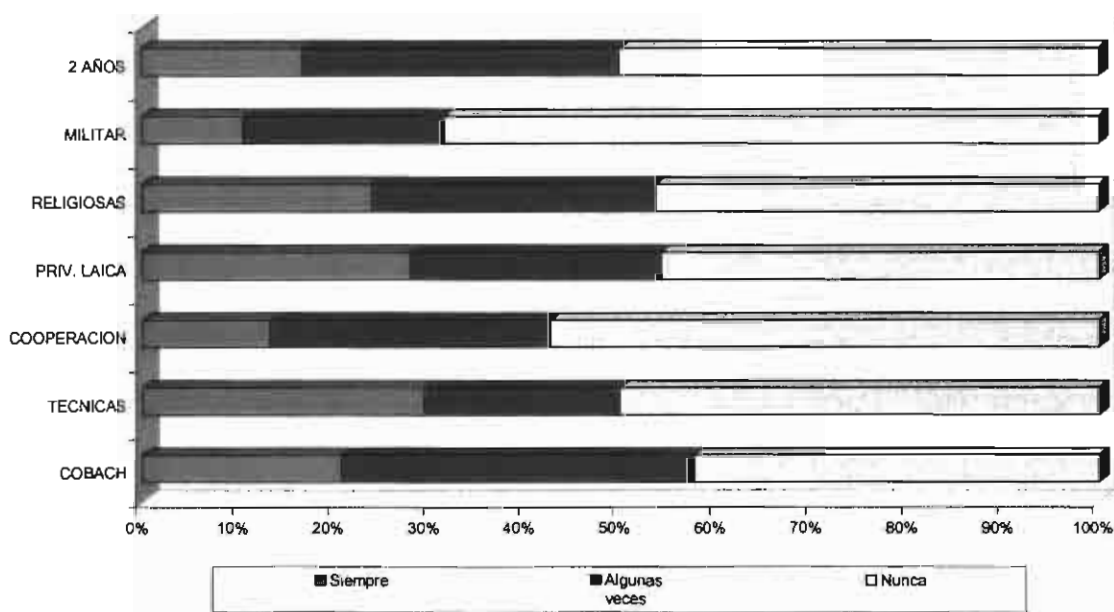
Confianza para contar problemas a tus maestros/as y prefectos/as



Ahora bien, consideré si los alumnos se perciben a sí mismos con la posibilidad de defender su punto de vista con esos mismos actores, con independencia de que les tengan o no confianza, para realizar este ejercicio crucé las respuestas de la pregunta *Si piensas diferente o tienes otra opinión ¿defiendes tu punto de vista y tratas de convencer de lo correcto de tu opinión a ... tus profesores/as, ... los/las prefectos/as?*

La forma en que los estudiantes contestaron fueron las siguientes: el 22.69% de los estudiantes dijo que siempre, el 28.39% manifestó que algunas veces y el restante 48.92% de los estudiantes dijo que nunca defendía su punto de vista ante sus profesores/as o prefectos/as. El porcentaje anterior se distribuye por escuelas y por opciones de la siguiente forma: el 8.41% de las escuelas técnicas contestó que siempre, el 5.88% que algunas veces y el 14.29% que nunca; de los estudiantes del cobach el 5.28% dijo que siempre, el 9.4% que algunas veces y el 10.76% que nunca; el 3.13% de los estudiantes de las escuelas privadas laicas escogieron que siempre, el 2.94% que algunas veces y el 5.09% que nunca; de las escuelas religiosas, el 2.54% seleccionó siempre, el 3.13% que algunas veces y el 4.89% que nunca; el 1.96% de las escuelas por cooperación seleccionó que siempre, el 4.27% que algunas veces y el 8.41 que nunca; el 0.98% de los estudiantes de la escuela de dos años seleccionó que siempre, el 1.96% que algunas veces y el 2.94% que nunca y, por último, de la escuela militar el 0.39% seleccionó la opción siempre, el 0.78% que algunas veces y el 2.54% que nunca. La presentación gráfica es la siguiente:

Defiendes tu punto de vista con tus maestros/as y prefectos/as



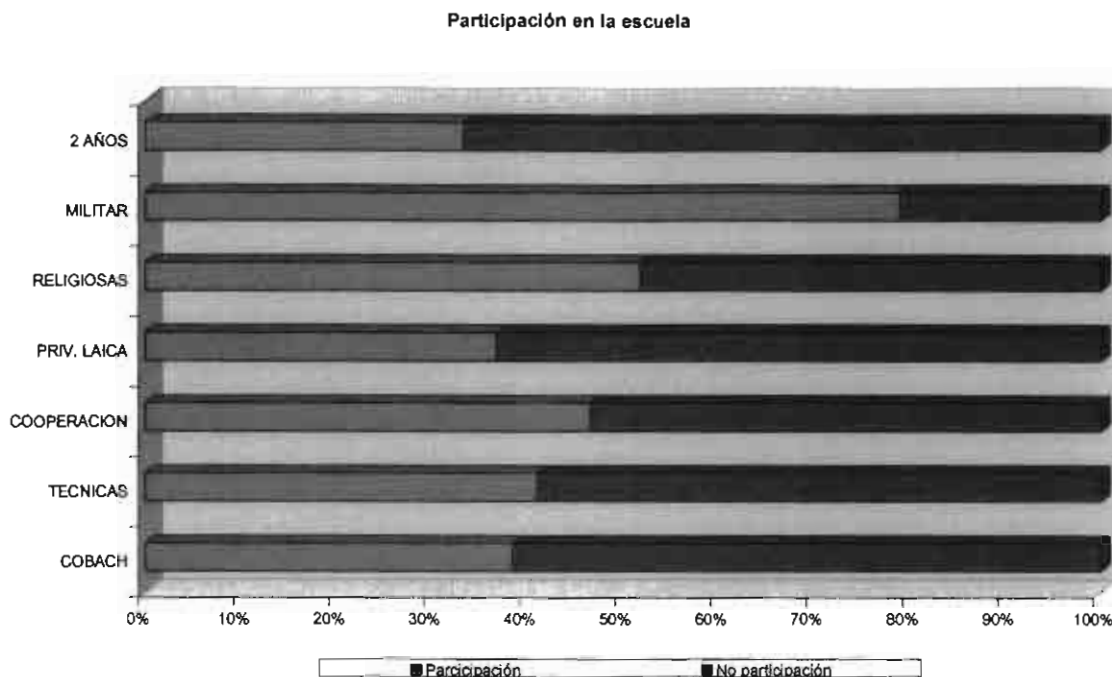
La confianza que le puedan tener a las autoridades educativas, en este caso a los maestros/as y a los prefectos/as, no es obstáculo para que los alumnos

consideren que tienen un cierto margen para discutir con ellos sus puntos de vista y, además, perciban algún nivel de participación en la toma de decisiones de su escuela y de su grupo, incluso de su peso e influencia en el ámbito de la participación social y política. Así, los datos que se muestran a continuación manifiestan la percepción que los alumnos tienen de la forma en que participan en la toma de decisiones de su escuela y de su grupo. Del cien por ciento de los encuestados sólo el 14.68% considera que participa siempre, el 56.75% considera que lo hace algunas veces y el 28.56% nunca lo hace.

Si se desglosa la información por escuelas, entonces, tenemos que del 32.52% que representan los estudiantes de las escuelas técnicas piensan que siempre participan en la toma de las decisiones de la escuela y el grupo el 5.09%, algunas veces el 15.07% y nunca el 8.41%; de los estudiantes del cobach, 25.44%, un 4.11% considera que siempre participa, mientras que un 13.5% considera que sólo lo hace algunas veces y un 7.83% considera que nunca participa; del 16.78% de los estudiantes de las escuelas por cooperación consideran que participan siempre un 2.15%, algunas veces un 8.61 y un 3.91 considera que nunca participa; del 10.57% de los estudiantes de las escuelas religiosas el 1.57% considera que siempre participa, el 6.46% lo hace algunas veces y el 2.54% nunca; del 12.65% de los estudiantes de las escuelas privadas laicas el 1.17% considera que siempre participa, el 6.46% considera que lo hace algunas veces y el 3.52% considera que nunca lo hace; del 6.64% de los alumnos de la escuela de modelo de dos años, el 0.39% considera que siempre participa, el 3.52% que lo hace algunas veces y el 1.96% considera que no lo hace nunca; por último, del 4.37% que representa la escuela militar el 0.2% considera que participa siempre, el 3.13% que lo hace algunas veces y el 0.39% que no lo hace nunca.

Si los resultados anteriores los sumamos en el caso de la percepción que tienen los estudiantes de su participación cuando la respuesta es afirmativa, esto es, en el caso de que las respuestas siempre y algunas veces, y a la cantidad

resultante le oponemos la selección nunca, entonces, tenemos la siguiente gráfica:

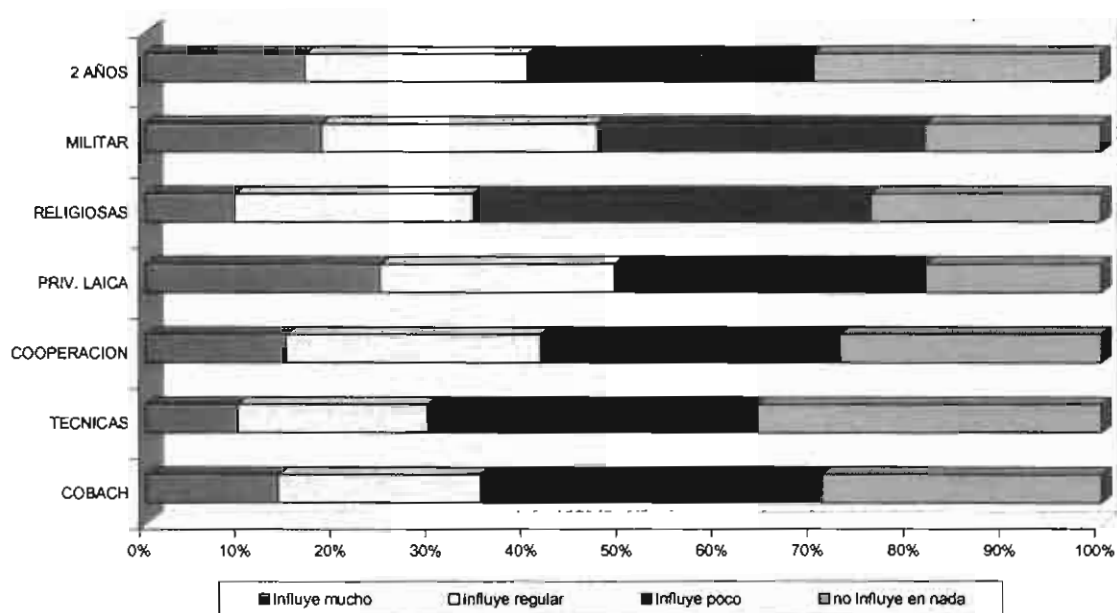


Los estudiantes, como jóvenes, no sólo tienen una *percepción* de la participación que *posiblemente* puedan tener dentro del espacio escolar, ya sea en la escuela o en su grupo, también tienen una percepción respecto de la forma en que consideran que pueden influir en la política. Por ello se les solicitó que manifestaran su acuerdo con algunas de las opciones siguientes: los *jóvenes*, y *los estudiantes* tienen *mucha influencia*, *regular*, *poca* y *no influye en nada*. Las respuestas fueron las siguientes: el 13.79% de los estudiantes consideró que, como jóvenes y estudiantes su influencia es mucha, el 22.8% consideró que era regular, el 34.63% que su influencia era poca y el 28.75% que no influye nada.

Si se consideran los resultados por instituciones educativas, entonces, el 3.52% de los estudiantes del cobach considera que los jóvenes y los estudiantes influyen mucho en la política, el 5.38% que influyen regular, el 9.1 que influyen poco y el 7.44 que no influyen nada; el 2.74% de los estudiantes de las escuelas técnicas consideran que influyen mucho, 5.68% que influyen regular, 9.88% que

influyen poco y 10.27% que no influyen en nada; de las escuelas privadas laicas el 2.74% considera que influyen mucho y regular respectivamente, el 3.62% que influyen poco y el 2.05% que no influyen nada; el 2.15% de las escuelas por cooperación considera que influye mucho, 3.91% que influye regular, 4.6% que influye poco y 4.01% que no influye nada; el 0.98% de los estudiantes de las escuelas religiosas considera que influyen mucho, 2.64% que influye regular, el 4.4 que influye poco y el 2.54% que no influye nada; de la escuela de modelo de dos años el 0.98% de los estudiantes consideró que los jóvenes y los estudiantes influyen mucho, el 1.37% que su influencia es regular, el 1.76% que influyen poco y nada respectivamente; y, por último, el 0.68% de los estudiantes de las escuela militar consideró que influyen mucho, el 1.08% que su influencia es regular, el 1.27% que influyen poco y el 0.68% que no influyen en nada, tal y como se presenta en la siguiente gráfica:

Percepción de la influencia política de los Jóvenes y los estudiantes



Por lo anterior, puede decirse que las diferencias de clasificación que hemos realizado hasta ahora del sistema educativo afectan formalmente a la estructura escolar antes que a los sujetos con los que trabaja y, en consecuencia, a los resultados que se obtienen con los mismos, los alumnos.

Pasaré a describir el tipo o perfil de construcción de la ciudadanía que, según alcanzo a visualizar basado en la información presentada con anterioridad, la escuela realiza o produce.

CAPITULO VIII

CONCLUSIONES

LOS SUJETOS ESCOLARES COMO (POSIBLES) CIUDADANOS

1. Introducción

En el presente trabajo partimos del supuesto de que la educación como proyecto social y como institución formal tiene la intención de formar ciudadanos/as. Intención en la que, también reconocimos, no es ella la única que participa, ya que comparte junto con otros agentes y actores sociales como la familia, los grupos de pares, los amigos, los medios de comunicación, el trabajo, las instituciones y los partidos políticos, la iglesia, el trabajo, etc., etc., la tarea de formación de la ciudadanía.

Sin embargo, y no obstante lo anterior, también reconocimos que la situación de compartir con otros agentes y actores sociales la tarea de formación de la ciudadanía coloca a la educación en una situación privilegiada, ya que es la única institución, formal o no, a la que explícitamente se le ha asignado socialmente la atribución de cumplir con la función social de formar a la ciudadanía. De los demás agentes, actores sociales e instituciones se reconoce su participación, pero socialmente no les ha sido asignada dicha función.

En este sentido, podemos decir que desde el principio compartimos el *supuesto*, socialmente aceptado, de que la educación es formadora de ciudadanía y aceptamos que esa era una de las tareas, tal vez la principal, que tiene. Consideramos, por otra parte, que aunque el anterior supuesto apareciese como mandato social para la educación y, lógicamente, se esperase de ella que cumpliera con la tarea de realizarlo, ello no significaba, o al menos no se

desprendía necesaria y lógicamente de ello, que lo hiciera o que cumpliera con dicho mandato.

Por lo anterior, puedo decir que la pregunta que orientó en términos generales la realización de este trabajo fue, primeramente: ¿la educación forma ciudadanos/as?, por el hecho de compartir el *supuesto* mencionado anteriormente la respuesta a esta pregunta sólo podía ser afirmativa.

Ello nos lleva a otro plano de la discusión, a saber: si se aceptaba en principio que la educación forma ciudadanos/as, entonces, a) ¿hemos de aceptar que forma los ciudadanos/as como ella dice que los forma? o, por el contrario, b) ¿hemos de aceptar que forma ciudadanos/as, pero que tal tarea no necesariamente concuerda con la forma en que explícitamente dice que los forma?

Esto representaba que, si bien la educación tiene un discurso socialmente aceptado, explícito y significativo en relación con la formación de la ciudadanía, el cual se manifiesta en los fines que persigue y que la orientan y que, también, ha quedado plasmado en el marco y los documentos normativos que la rigen, norman y regulan, ello no significa que el resultado de la misma, es decir, su puesta en práctica y su producto terminal, sea realmente ese tipo de ciudadano/a que dice formar.

Ahora bien, si la educación forma ciudadanos/as pero no los forma como dice, entonces, ¿qué tipo de ciudadanos/as son los que forma?, ¿cuáles son las características más sobresalientes de dichos ciudadanos/as?

Recapitularemos a continuación los resultados obtenidos tratando de dar respuesta a estas preguntas, pero antes diremos unas palabras sobre la orientación y el trabajo realizado.

2. Unas Palabras Sobre Los Planteamientos Iniciales

Al inicio de este trabajo, al final del capítulo segundo, nos problematizamos sobre cómo aprehender a la ciudadanía, es decir, al ciudadano y la ciudadana, y cómo establecer una relación entre éstos y la educación para saber y hacer observable cómo participa la educación en el proceso de formación de la ciudadanía; en este sentido, nos problematizamos sobre cuál es la percepción que tienen los jóvenes de sí mismos como ciudadanos/as y si ésta variaba en función del modelo de formación en el que estuvieran inscritos. Ello nos llevó a problematizar los observables que se requerirían construir para dar cuenta de lo anterior. Uno de los primeros pasos que se dio en ese sentido fue el delimitar y caracterizar al *sujeto-objeto* de nuestra investigación.

En esa parte del trabajo planteamos que nuestro estudio se refería no a la ciudadanía en general, sino que éste era un estudio particular de la ciudadanía o, mejor dicho, un estudio particular relativo al *sujeto* que da cuerpo a una parte de la ciudadanía, es decir, nos referíamos al y a la estudiante de preparatoria.

Así, el punto de partida fueron los jóvenes estudiantes de preparatoria considerando que por su situación y circunstancia comparten un cúmulo de experiencias educativas y de información, fundamentalmente y entre otras cosas, por el hecho de que son contemporáneos entre sí y a que han transitado por el sistema educativo por no menos de nueve años.

A partir de aquí se planteó la necesidad de construir los observables que el trabajo de investigación requería, estos estuvieron orientados por la necesidad de hacer observable relacionamente: la *formación*, la *información*, los *valores*, las *actitudes políticas*, la *percepción* que tienen de las instituciones y las personas lo mismo que la *autopercepción* que tienen como *sujeto* y como parte de una institución, la *participación*, la *eficacia* y la *influencia*, lo mismo que la *confianza política* y el *interés por la y lo político* y, también, por *lo social*.

La construcción de los observables, lo mismo que su operacionalización, se reflejaron en la información que se presentó en los tres capítulos anteriores, *Los sujetos de la encuesta* y *La educación y la ciudadanía*.

Me gustaría señalar ahora otro elemento que consideré fundamental en la primera parte (en el tercer capítulo de este trabajo) en el cual se señaló que es comúnmente aceptado que la educación nos integra a la sociedad en la que vivimos, lo cual se logra a través de su aspecto formativo y a lo largo y ancho de todo el proceso institucional y, de manera fundamental, a partir de las *prácticas* que lo soportan, las cuales tienen como finalidad y resultado la formación para la vida y para el trabajo, es decir, la formación de la ciudadanía.

Ahí se planteó que este proceso se llevaba a cabo de manera intencional y que éste es definido a partir de la política educativa que le da consistencia a la educación. La cual, por otra parte, está en relación directa con la sociedad de la que forma parte y es por ello que no puede considerarse sin tomar en cuenta el contexto del cual emerge.

El contexto puede ser considerado en su aspecto más general y amplio y, en ese sentido, implicaría a la sociedad entera, por ello se consideró los procesos de globalización y, también, el papel que juegan las agencias internacionales y sus iniciativas, como la *UNESCO*, el *Banco Mundial*, el *Fondo Monetario Internacional* y la *Comisión Económica Para América Latina y el Caribe (CEPAL)* y, lógicamente, sus implicaciones en la definición de la política educativa en el país.

Lo anterior se reflejó en la consideración que se hizo del *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)*. El cual considera por su parte, y con lo cual estamos completamente de acuerdo, que el proceso de formación de la ciudadanía no se realiza únicamente a partir de los contenidos que se manejan en los planes y programas educativos sino, y esto es

fundamental, a partir de las *prácticas* y condiciones que le dan existencia a la educación en la vida diaria.

La consideración de las *prácticas sociales* a partir de las cuales se realiza el hecho educativo y, como consecuencia, su resultado, la formación de los individuos, llama nuestra atención en relación con todo aquello que las instituciones comparten en la realización de su tarea y que está, propiamente hablando, más allá de las consideraciones sobre sus diferencias específicas, lo cual también señalamos en su oportunidad.

3. La Educación Y La Formación De La Ciudadanía

En relación con lo anterior, quisiera llamar la atención sobre el hecho de que una de las cuestiones que se planteó desde el principio era saber si la preparatoria aportaba, en términos de formación de la ciudadanía, algún aspecto diferenciador en el proceso de formación de la ciudadanía en relación con lo aportado hasta ese momento por el sistema educativo en su conjunto, es decir, por la educación básica: por la educación primaria y la secundaria, ello implicaba encontrar elementos diferenciadores que se presentasen en términos significativos y que pudiesen ser atribuibles a las instituciones educativas en las que los jóvenes cursaban sus estudios preparatorios considerando, además, que éstos deberían de manifestarse, por un lado, como elementos claramente diferenciados, es decir, como respuestas alternas en relación con la manifestación general de las mismas, las cuales, además supusimos, aparecerían como diferencias significativas claramente observables en relación con los *ítems* contruidos específicamente para ello.

Presentada de esta manera la expectativa anterior implicaba, en términos estadísticos, encontrar evidencia —estadísticamente significativa— que permitiese elegir como viable y correcta la hipótesis alternativa. Es decir, implicaba considerar que las diferencias entre las instituciones formadoras en el nivel de

preparatoria eran evidentes, razón por la cual se podría considerar que unas de ellas, más que otras, formaban un tipo de ciudadano distinto que el común de las mismas considerado en conjunto.

Lo anterior hubiera significado que en algunas de las instituciones educativas que ofertan el nivel de educación preparatoria se encontrase evidencia significativa y diferenciada en relación con aquello que se pudiese atribuir a la educación y en consecuencia a la institución educativa en el proceso de formación de la ciudadanía o, por el contrario, encontrar evidencia significativa, de que la educación, con independencia de las diferentes instituciones que operan en el nivel educativo, forma un mismo tipo de ciudadanía y que ésta, la ciudadanía, se forma, en consecuencia, más allá de los propios elementos diferenciados de las instituciones.

Lo anterior lo podemos interpretar significativamente como parte del conjunto de *prácticas* que, como sistema, la educación comparte, incluso con independencia de sus manifestaciones más visibles y diferenciadas, las cuales se expresan y manifiestan más allá de los rasgos institucionales compartidos y diferenciados, más allá de los modelos de formación, de los planes y programas de estudio y de los contenidos temáticos que se enseñan, incluso más allá de los propios marcos y documentos normativos que la organizan, jerarquizan, regulan y posibilitan.

Señalado lo anterior, en este momento puedo expresar con cierta certidumbre que, si bien los estudiantes son producto de la formación de un sistema educativo que está compuesto por múltiples instituciones, las cuales pueden ser claramente diferenciadas al interior del sistema mismo y que, se supone, son distinguibles por múltiples razones, tales como: el tipo de financiamiento del cual dependen –sea este federal, estatal, mixto o particular-, o por el tipo de orientación educativa que ofertan en relación con la formación para el trabajo –ya sea ésta una educación técnica o general-, o por la orientación general que las anima -laica o religiosa, civil o militar- e, incluso, con independencia del

tiempo de duración que demande la misma –sea ésta en modalidad de dos o de tres años-, todas, en conjunto y sin excepción, forman *un mismo tipo de ciudadanía*.

4. Los (Posibles³¹) Ciudadanos Que Pueblan Las Escuelas Preparatorias En Ciudad Juárez

En este apartado se presenta el perfil de ciudadano/a o el tipo de ciudadano/a que, considero, forma la educación. A éste podemos, en función del tipo de trabajo desarrollado, considerarlo categóricamente como *tipo promedio*, en el sentido de que representa características destacadas como comunes y factibles de encontrar entre los estudiantes del nivel de preparatoria, considerando con ello que en cierto sentido este perfil o tipo los presenta y representa, de tal suerte que si, por ejemplo, uno va a una escuela preparatoria, observa y conversa con los estudiantes que en ella se encuentran lo más probable es que se tope, en cierto sentido, con personas como las aquí descritas.

De las personas que describiremos señalando las características sobresalientes de las mismas podemos decir que, como ya lo hicimos, comparten en primera instancia su tiempo histórico-social y, en ese sentido, suponemos que han estado enfrentados más o menos a las mismas coyunturas históricas, sociales, económicas y políticas y que, sin embargo, cada uno la ha vivido en la diferencia y especificidad de la heterogeneidad de su vida cotidiana.

Heterogeneidad que diversifica y diferencia de manera radical la vivencia de los procesos y, en consecuencia, sus implicaciones existenciales. De tal suerte que, hay que señalar que la diversidad de sus vidas se vive y se construye como un

³¹ A partir de este concepto se hace alusión específicamente a que la mayoría de los estudiantes de preparatoria no son, al menos formalmente y todavía, ciudadanos/as, porque no han llegado a la mayoría de edad, que es la que legalmente define la ciudadanía.

proyecto social en el proceso homogenizador de la educación y a partir de la escuela.

Con lo anterior quiero significar que la educación es uno de los elementos fundamentales dentro del proceso de *homogenización* de estos sujetos diferenciados, de ahí la importancia que le atribuimos a la educación y la escuela, y dado que ésta juega un papel destacado en el proceso intencional de formación de la ciudadanía es, entonces, pertinente que nos preguntemos ¿qué perfil de ciudadanía o de ciudadanos/as es el que forma la educación preparatoria?

La pregunta, planteada de esta manera, es general y ambiciosa puesto que los sujetos escolares no se empiezan a formar a partir del nivel de preparatoria sino que, como hemos dicho, llevan a cuestas sobre sus hombros además de su *historia personal o biografía* el peso de su trayectoria educativa, es decir, todo su proceso de formación anterior. Por ello es más pertinente que nos preguntemos ¿cómo son los (posibles) ciudadanos/as que pueblan las escuelas preparatorias? En ese sentido, podemos decir que el tipo representativo de los/as estudiantes de preparatoria se puede presentar de la siguiente manera:

Es una *persona joven*, hombre o mujer, que mayoritariamente proviene de una familia integrada de manera tradicional, es decir: padre, madre, hermanos y otros familiares, que además cuenta con una trayectoria educativa, también mayoritariamente, laica y de escuela pública, y que (actualmente y en términos generales) ha alcanzado una escolaridad mayor, de al menos uno de sus dos padres.

Es *hijo de familia*, en el sentido de que depende económicamente de ella para su manutención, pues aún no cuenta con una relación continua o permanente con el trabajo y, se puede decir incluso que, en términos generales no trabaja.

Es una persona que en su condición de *fronterizo* asiste, por lo menos una vez al mes, al otro lado, al vecino país, y ha tenido, también, cierta oportunidad de viajar. Esto lo ha hecho en el estado, en el país y en el extranjero y cuenta, también en términos generales, con una expectativa de vivir en otra parte distinta de Ciudad Juárez, su preferencia es vivir en el extranjero, y su ideal de país donde le gustaría vivir es en un país “rico y democrático”, como el país vecino; si, por el contrario, fuese continuar viviendo y tuviera que escoger vivir en otra parte distinta de Ciudad Juárez le gustaría hacerlo fundamentalmente en la región norte del país, por la cual siente una predilección especial.

Como persona con aspiraciones tiene la *expectativa de seguir estudiando* y se concibe así mismo, en el mediano plazo fundamentalmente, como un profesionalista o un empresario, en este sentido, por su horizonte de expectativas en relación con el trabajo y por la forma en que se concibe en el futuro no encaja dentro de sus expectativas el ser un obrero o un operador, actividades éstas que ni siquiera contempla.

Respecto de su relación con los medios de comunicación podemos decir que es una persona que *le gusta escuchar radio y ver televisión*, y a estas actividades dedica un promedio tres a tres horas y media al día, a cada una de ellas.

Por otra parte, lo que “escucha” en la radio y lo que “ve” en la televisión está fundamentalmente orientado, por su interés manifiesto, al área del esparcimiento y la diversión, es decir, el entretenimiento, antes que a la búsqueda de información de otro tipo.

La misma relación con el entretenimiento y su distanciamiento de la función de información o informativa se manifiesta, en términos generales, con la lectura, por lo que se puede decir que es una persona que percibe y construye su dedicación a la lectura como una actividad vinculada

fundamentalmente a la recreación y el esparcimiento. La orientación de su lectura es, a sí, mayoritariamente manifiesta en relación con revistas de esparcimiento y temáticas variadas, es menos manifiesta en relación con los periódicos, y se reduce aún más todavía en relación con los libros.

Es una persona a la que también le gusta el cine y asiste a él con una cierta regularidad, por lo menos va una vez al mes.

Respecto de la relación que guarda con la información podemos decir que, es una persona que a pesar de estar en contacto con cierta información que le podría servir para hacer valer y ejercer sus derechos (como las materias y los contenidos temáticos que se manejan en la escuela), sin embargo, se puede plantear que mucha de ésta no la ha encontrado *significativa* y aunque paradójicamente piensa que la información y, específicamente, el conocimiento de sus derechos es fundamental para el ejercicio de los mismos y, por otra parte, asume que el desconocimiento de éstos puede afectarle en el ejercicio de ellos, no obstante, no es capaz de reconocerlos e identificarlos con claridad y nitidez, es decir, es una persona que *desconoce mucho de sus derechos* y que además está, y esto es tal vez lo más grave y significativo, desinteresado en saberlos.

Por otra parte, hemos de reconocer que es una persona que diferencia entre el concepto de tener un derecho y el de gozar o ejercer un derecho y, en este sentido, concibe claramente que si bien todos los mexicanos tenemos, por ley, los mismos derechos, ello no significa que necesariamente todos los mexicanos los disfrutan o disfrutamos.

En relación con el *derecho de votar*, el cual hemos de reconocer que le ha sido presentado como el derecho por excelencia de la ciudadanía y al cual él ha atribuido también dicha significación, es una persona que si bien considera que el voto es un derecho que debe de ejercer y del cual

se manifiesta dispuesto a ejercerlo, puesto que mayoritariamente se manifiesta a favor de votar en las elecciones, paradójicamente se plantea como una persona a la que no le interesa la política y a la cual tampoco le interesa participar en ella o en las instituciones vinculadas a ella.

Por otra parte, es una persona que manifiesta abiertamente su *desconfianza* hacia las *instituciones políticas* y hacia las *personas que las representan*; situación que contrasta en términos generales con la clara excepción del presidente de la república en el que, manifiesta que puede confiar, por lo que hay que suponer que en este ciudadano/a no se ha minado de manera pronunciada el fenómeno y la imagen del presidencialismo mexicano.

En relación con su *autopercepción* y ubicación respecto del ámbito del espacio público podemos decir que, es una persona que considera que el grado de influencia que puede tener en la sociedad, fundamentalmente en el ámbito público, ya sea como joven, como estudiante y/o como ciudadano común y corriente, es bajo.

Por otra parte, hay que decir que es una persona a la y para la cual el ámbito de lo público no representa un espacio en el cual se pueda manifestar abierta y libremente, es decir, en confianza, sino que, antes bien, considera que en ese espacio sus relaciones aparecen mediadas, fundamentalmente, por la jerarquía, la autoridad y el ejercicio del poder, categorías sociales de las cuales se considera excluido, pues percibe que no tiene ninguna jerarquía, autoridad y poder, es decir, considera que no los posee.

En relación con lo anterior, se puede decir que es una persona que, dentro del ámbito del espacio público y en términos generales y en la mayoría de las circunstancias, no discute con la autoridad, es decir, con

personas que tengan alguna jerarquía o poder, personas a las cuales en términos generales tampoco les tiene confianza.

Por ello, podemos decir que es una persona que en el ámbito del espacio público ha aprendido a sujetarse y a respetar el orden y la paz existentes o establecidos, léase el *statu quo*; sujeción y respeto que se manifiesta aún y con independencia de que considere que tiene razón(es) válida(s) para manifestar su(s) punto(s) de vista en sentido contrario.

Así, podemos decir, que es una persona que no le gusta cuestionar o criticar lo establecido, la autoridad, el poder, en ese sentido, es una persona que considera que su participación, si bien puede ser importante, no percibe, como ya se dijo, que sea pertinente realizarla, pues considera que no tiene implicaciones funcionales, sobre todo en el ámbito de lo público y político.

En contraparte con lo anterior, hay que manifestar que nuestro sujeto hace una clara distinción en el ámbito del espacio público entre lo político y lo social, de tal suerte que considera, en contraposición de lo anterior, que su participación sería más significativa en el ámbito de lo social que en el de lo político.

Es por ello que aparece como una persona mucho más dispuesta a participar en organizaciones sociales de apoyo y ayuda humanitaria o de carácter social, que en relación con organizaciones de carácter político.

Podemos plantear que, en el ámbito de lo público, es una persona que se manifiesta poco y que del grueso de sus manifestaciones, se puede decir, son reservadas y recelosas, por el contrario, su manifestación resulta más abierta y libre en el espacio de lo privado, en sus relaciones de interacción más cercanas y significativas, como en las relaciones que mantiene al interior de la familia, con los amigos/as y con la (o el) novia/o.

Si bien es una persona que se concibe a sí mismo como religioso, su religiosidad no está, al menos en la mayoría de los casos y aparentemente, vinculada con la necesaria asistencia al culto o servicio religioso.

Finalmente, aunque es una persona que se concibe a sí mismo como tolerante, se puede decir que en la mayoría de sus prácticas y preferencias no necesariamente realiza dicho valor. Muy por el contrario, es una persona que manifiesta abiertamente sus prejuicios respecto de en quiénes puede confiar, de quiénes considera, desde su punto de vista y su lógica, que *pueden* participar y quiénes *deben* participar en el ámbito de la política y lo político.

5. Ciudadanía Y Educación, Una Reflexión Final

He intentado mostrar a lo largo del trabajo:

Que la ciudadanía, en tanto que problemática social no es, o al menos no únicamente es, una problemática vinculada exclusivamente y nada más al ámbito de la política y de los procesos político electorales.

Que esa forma de entender la ciudadanía implica una visión limitada de la misma, que la *reduce* intencionalmente a un ámbito restringido de manifestaciones, fundamentalmente a los procesos político electorales, en el que, aparentemente, el *acto ciudadano por excelencia* es el *acto de votar* y participar en las elecciones y que, en consecuencia y desde mi punto de vista, es una visión reduccionista de la ciudadanía.

Que esta visión de la ciudadanía cercena y deja fuera de su ámbito de visión otras dimensiones de la misma, como lo *social*, lo *cultural*, lo *económico*, lo

pedagógico, etc., etc., en las cuales también se manifiesta en forma variada y diferenciada, pero de manera permanente, la ciudadanía.

Que la ciudadanía es una *relación social* que se construye socialmente, es decir, es una relación que *nunca* es un resultado *natural* y si, por el contrario, es *siempre* un *resultado histórico, social, cultural, económico, político, pedagógico*, etc., que es susceptible de ser estudiada en sus múltiples dimensiones y manifestaciones.

Que, en ese sentido, la ciudadanía es una problemática que trasciende ampliamente el ámbito de *la política*, y que ello implica que debemos modificar nuestros esquemas de conceptualización con los que hasta ahora nos hemos referido a ella, dado que la forma en que la concebimos no es, por lo anterior y con mucho, la más adecuada, por plantearse precisamente en una forma reduccionista.

He considerado a lo largo de este trabajo que una conceptualización que trate de abarcar a la ciudadanía debe abordarla de manera integral en la totalidad de sus manifestaciones, es decir, debe contemplar las múltiples y variadas *prácticas sociales* que la manifiestan, que en última instancia son las mismas a través de las cuales se *realizan* tanto los individuos como la sociedad en su conjunto.

Que en la medida en que es, también, una experiencia *pedagógica y educativa* la formación de la ciudadanía o la formación del ciudadano/a, debe considerarse como importante el realizar, en relación con la educación, las siguientes preguntas:

¿cuál es la relación que existe entre la ciudadanía y la educación?,

¿qué ciudadanos son los que forma nuestro sistema educativo?,

¿cómo los está formando?,

¿para qué y por qué los forma?

He considerado, en este sentido, que la educación ha tenido *siempre*, aunque sólo de manera explícita en los últimos poco más de doscientos años, el encargo social de formar a los ciudadanos y ciudadanas, es decir, la ciudadanía.

Que, por lo anterior, es que se ha considerado en términos generales que la educación o, bien, ha servido como *mecanismo de control político* o, bien, ha servido en el proceso de formación de un proyecto de *emancipación* y, en consecuencia, de *oposición* al poder establecido y como un *mecanismo de resistencia*, en consecuencia, al *control político*.

Que, sin embargo, estas dos imágenes que se han construido sobre la educación no manifiestan y, por el contrario, encubren, una lógica que las trasciende y que las presenta, a estas visiones, es decir, a la conceptualización que de la educación hacen y a los usos que de ellas se desprenden, desligada del contexto social en el que interactúan y que, en última instancia hace de la educación, fundamentalmente, un mecanismo e instrumento de lucha por el poder, la legitimación y el control político.

Que, en este sentido, la educación forma ciudadanos y ciudadanas, pero que esta formación es acorde con las condiciones de existencia de la sociedad de la que forma parte. Así las cosas, los ciudadanos que forma la educación no son, en consecuencia, críticos o propositivos, y no se encuentran necesariamente preocupados por la problemática del contexto social en el que se realizan ni tienen, tampoco, la intención de brindar alternativas de solución a las problemáticas que se les presentan; que, por el contrario, son ciudadanos y ciudadanas caracterizados por una cierta apatía e individualismo, poco interesados por la problemática política y social de su entorno y comunidad, preocupados, eso sí, por y para manifestar institucionalmente y con acuerdo a las prácticas reconocidas y aceptadas socialmente de la ciudadanía,

fundamentalmente en su aspecto positivo y, por ello mismo, sin considerar siquiera aquellas prácticas que entran en contradicción con lo reconocido y aceptado, con lo establecido y esperado.

Ahora bien, si se considera que en la sociedad actual hay una desconfianza *naturalizada* hacia las instituciones sociales y políticas y que, desde una perspectiva de poder, éstas tienen una necesidad creciente de reconocimiento, pues las mismas no gozan de aceptación y si, por el contrario, de descrédito en la sociedad, y que la situación en la que nos encontramos, dadas las condiciones de riesgo, incertidumbre, inseguridad y desigualdad social en que están sumidas y viven las sociedades actuales, situaciones que pueden propiciar inconformidad y crítica y, en consecuencia y probablemente, *ingobernabilidad*, no resulta nada extraño que la educación se de a la tarea de formar un(a) ciudadano/a fundamentalmente *elector(al)*, que reduce y, por lo mismo, no contempla dentro de su campo de visión ciudadana las otras dimensiones de la ciudadanía que he señalado y que tanta falta hacen actualmente.

En este sentido, podemos concluir que la educación, hoy como antaño, forma ciudadanos y que éstos son ciudadanos formados *ad hoc* a la sociedad en la que viven y se desempeñan y desempeñarán.

Que esta formación de la ciudadanía se realiza, en muchos sentidos, con una cierta *independencia del discurso que la presente* y, por ello, remite más al conjunto de *prácticas sociales* bajo las cuales se realiza, y que en última instancia la median, las cuales tienen que ver con la sociedad en su conjunto en la cual se realizan y, también, posibilitan.

En función de lo anterior y desde mi punto de vista, la educación actualmente está formando una ciudadanía caracterizada fundamentalmente por dos elementos que se entrecruzan e implican mutuamente, la *participación* y la *gobernabilidad*.

De la *participación* puedo señalar que considero que la intención que propicia la educación de la formación de la ciudadanía se manifiesta de manera fundamental en la forma en que la fomenta, sobre todo cuando ésta entra en relación con el derecho al voto, que por estar orientada por una conceptualización reduccionista de la ciudadanía en la que se considera el derecho al voto como un derecho fundamental, el más fundamental de todos y, en consecuencia, en la que el acto de votar (o de participar en alguna elección) aparece, entonces, como la acción o el acto fundamental y pleno de la ciudadanía, con lo cual su fomento y desarrollo se realiza y constituye de manera selectiva.

Precisamente es esta selectividad la que si bien fomenta el desarrollo de la *participación*, sobre todo, en términos de *ejercicio* en el acto de votar y en relación fundamentalmente con las bondades de su realización de posibilidad futura en los procesos electorales, considerados como espacios de realización de la ciudadanía, en la que no se fomenta, como puede verse, una conceptualización amplia y contextual de lo que implica y representa la *participación* y, en consecuencia, el ejercicio del voto, sino que se le reduce a éste a ser considerado un acto aislado y valioso en sí mismo.

La reducción que de la ciudadanía se ha hecho al privilegiar la *participación* en su aspecto *operativo* y, fundamentalmente, en relación con los procesos electorales y el acto de votar, y en la que se le ha desligado a la misma de su dimensión *crítica* y de sus manifestaciones *sociales, económicas, culturales*, etc., plantea como una consecuencia lógica de la misma el fortalecimiento de una *ciudadanía formal* en la cual la *participación* se concibe reducida a ese acto privilegiado, el voto en las elecciones y, con ello, se constriñe a la ciudadanía a una visión limitada y limitativa de la misma, en la que no se fomenta para nada su aspecto crítico, es decir, el cuestionamiento, el diálogo y la discusión de la *totalidad* de la *realidad social*, ya que al ciudadano/a sólo se le pide su *participación* como *votante* en la elección, lo que lo mantiene bajo el dominio de la *política* y, en consecuencia, lo plantea como *gobernable*.

La *gobernabilidad* se desprende, en este contexto y para mí, fundamentalmente de los mecanismos y procedimientos que se siguen para la definición, el establecimiento y el reconocimiento de la *legalidad* y *legitimidad* de la *autoridad* y, en consecuencia, de las autoridades electas en los procesos electorales, procesos en los que, como hemos dicho, son convocados los ciudadanos. El hecho de que sean convocados los ciudadanos a ejercer su derecho al sufragio o al voto refrenda necesariamente la *legalidad* del procedimiento y, también y en consecuencia, la *legitimidad* de los resultados.

En el sentido anterior, las elecciones pueden ser vistas desde dos ópticas distintas y contradictorias, por un lado, como la potenciación de la *participación* en la medida en que la reclaman y demandan y, por otro, como la limitación del espacio de realización de la ciudadanía, esto es, la limitación del derecho de *participación*, pues éste se reduce, en términos *operativos* y de manera funcional, al hecho de participar en el proceso político electoral como *votante* y *elector*, pero una vez que se ha realizado esa tarea sólo se puede considerar la *participación* en relación con la elección a partir del reconocimiento y legitimación de los mecanismos y procedimientos elaborados y seguidos y, en consecuencia, con los resultados de los mismos, los cuales reclaman y demandan, también, *reconocimiento* y *obediencia* en sí mismos y en relación con las figuras de autoridad resultantes, pues ellas han sido *legal* y *legítimamente* seleccionadas a través de esos mecanismos considerados como socialmente válidos: las elecciones.

Las elecciones, vistas así, son mecanismos y procedimientos validados por el acto mismo de la *participación* en ellas, ya sea que se haya ejercido el derecho al voto, esto es, que se haya votado, o, por el contrario, por el hecho de estar convocado y no haberlo ejercido, haberse abstenido a participar en la votación y haber engrosado la abstención.

El derecho a la *participación*, cualesquiera que sea el caso, ya sea que se haya o que no se haya participado: si se participó, precisamente porque se participó, y si no se participó, precisamente porque no se participó pero se fue convocado a participar, con lo cual lo único conducente en ambos casos es el reconocimiento de la *legalidad* y *legitimidad* de los resultados de las elecciones, de tal suerte que hay quienes se encuentran así en situación de autoridad y, en consecuencia, con poder legal y legítimo y con posibilidades de mandar y, hay quienes se encuentran, los ciudadanos/as comunes y corrientes, en posición de *obedecer*.

La *obediencia* se plantea, aquí y como puede verse, como el resultado esperado, *lógico* y *necesario*, de la *participación* y, desde mi punto de vista, esto es lo que sustenta, en último término, la posibilidad de la *gobernabilidad*.

Así, la educación le ha apostado al fortalecimiento de la *participación* de la ciudadanía, pero en una concepción restringida de la misma, porque su apuesta no es precisamente y como pudiera desprenderse de su *discurso*: la *participación ciudadana* en cuanto que tal, es decir, en un sentido amplio y que incluya críticamente la realidad social en su conjunto. La apuesta de la educación en relación con la ciudadanía, tal y como la percibo, se ha orientado a otro fin, un fin distinto, la *gobernabilidad*, con lo cual ésta tiene que ver más con los aspectos de *control* que con los de *liberación* que han constituido el discurso sobre la educación en la construcción de la ciudadanía.

Anexo

CUESTIONARIO SOBRE EDUCACION Y CIUDADANIA

Este cuestionario fue elaborado como parte de una investigación sobre la temática de **educación y ciudadanía** en la que interesa saber cómo piensan los jóvenes de preparatoria de Ciudad Juárez. La información que nos brindes al llenar este cuestionario no tendrá ningún otro uso que el de servir para la realización de una base de datos para esta investigación.

Dicha información será manejada respetando la **privacidad** y el **anonimato** de las personas que contesten el cuestionario, por lo que **no debes poner ninguna información personal como nombre o dirección**.

(El cuestionario está elaborado fundamentalmente a partir de dos columnas, en la columna de la izquierda encontrarás la pregunta -en algunas ocasiones encontrarás una indicación específica en letra cursiva sobre como contestar la pregunta- y en la columna de la derecha encontrarás un conjunto de posibles respuestas, elige aquella, o aquellas que son posibles cuando así se indique, de no ser indicado expresamente, por favor sólo elige una opción en cada respuesta. Cuando en la columna derecha encuentres renglones en blanco son para que escribas tú la respuesta, son preguntas abiertas, en estas ocasiones te pedimos que seas breve, claro y específico. Por favor, contesta todas las preguntas en la forma en que se pide).

Agradecemos de antemano tu colaboración por dedicarnos tu tiempo en el llenado de este cuestionario.

Muchas gracias.

CUESTIONARIO													
1. ¿Cómo se llama tu escuela?													
2. ¿En qué turno estudias?	<input type="checkbox"/> Matutino <input type="checkbox"/> Vespertino <input type="checkbox"/> Nocturno												
3. ¿Qué semestre cursas?	<input type="checkbox"/> Segundo <input type="checkbox"/> Cuarto <input type="checkbox"/> Sexto												
4. Elige una opción	¿La escuela preparatoria donde estudias es...? <input type="checkbox"/> Laica <input type="checkbox"/> Religiosa												
5. ¿Qué edad tienes?	Años cumplidos												
6. Elige una opción	¿La escuela donde estudiaste la primaria era...? <input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Privada												
7. Elige una opción	¿La escuela donde estudiaste la primaria era...? <input type="checkbox"/> Laica <input type="checkbox"/> Religiosa												
8. Elige una opción.	¿La escuela donde estudiaste la secundaria era...? <input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Privada												
9. Elige una opción	¿La escuela donde estudiaste la secundaria era...? <input type="checkbox"/> Laica <input type="checkbox"/> Religiosa												
10. Género	<input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Masculino												
11. De la siguiente lista elige sólo aquella actividad que sea más cercana a lo que deseas o te gustaría que ocurriese una vez que termines la preparatoria	<input type="checkbox"/> Quedarse en casa <input type="checkbox"/> No hacer nada <input type="checkbox"/> Casarse <input type="checkbox"/> Viajar <input type="checkbox"/> Trabajar <input type="checkbox"/> Estudiar												
12. ¿Qué te gustaría ser dentro de diez años? Elige sólo una respuesta.	<input type="checkbox"/> Un(a) empresario(a) <input type="checkbox"/> Un(a) profesionista <input type="checkbox"/> Un(a) empleado(a) <input type="checkbox"/> Un(a) operador(a) <input type="checkbox"/> Un(a) comerciante <input type="checkbox"/> Un(a) desempleado(a) <input type="checkbox"/> Un(a) funcionario(a) público(a) <input type="checkbox"/> Una persona que pueda estar en su casa sin trabajar												
13. ¿Quiénes viven en tu casa? De la siguiente lista selecciona las personas que vivan en tu casa.	<input type="checkbox"/> Madre <input type="checkbox"/> Padre <input type="checkbox"/> Hermanas/os <input type="checkbox"/> Abuelos <input type="checkbox"/> Tios <input type="checkbox"/> Primos <input type="checkbox"/> Otros familiares <input type="checkbox"/> Otros no familiares <input type="checkbox"/> Únicamente yo												
14. ¿En qué trabaja tu papá y que puesto desempeña? Selecciona en la columna del centro la actividad genérica más cercana y en la de la	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%;"><input type="checkbox"/> Comercio</td> <td style="width: 33%;"><input type="checkbox"/> Propietario</td> <td style="width: 33%;"><input type="checkbox"/> Empleado</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Industria</td> <td><input type="checkbox"/> Administrativo</td> <td><input type="checkbox"/> Operador</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Servicios</td> <td><input type="checkbox"/> Profesionista</td> <td><input type="checkbox"/> Especialista</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Campo</td> <td><input type="checkbox"/> Concesionario</td> <td><input type="checkbox"/> Vendedor</td> </tr> </table>	<input type="checkbox"/> Comercio	<input type="checkbox"/> Propietario	<input type="checkbox"/> Empleado	<input type="checkbox"/> Industria	<input type="checkbox"/> Administrativo	<input type="checkbox"/> Operador	<input type="checkbox"/> Servicios	<input type="checkbox"/> Profesionista	<input type="checkbox"/> Especialista	<input type="checkbox"/> Campo	<input type="checkbox"/> Concesionario	<input type="checkbox"/> Vendedor
<input type="checkbox"/> Comercio	<input type="checkbox"/> Propietario	<input type="checkbox"/> Empleado											
<input type="checkbox"/> Industria	<input type="checkbox"/> Administrativo	<input type="checkbox"/> Operador											
<input type="checkbox"/> Servicios	<input type="checkbox"/> Profesionista	<input type="checkbox"/> Especialista											
<input type="checkbox"/> Campo	<input type="checkbox"/> Concesionario	<input type="checkbox"/> Vendedor											

derecha el puesto más cercano	<input type="checkbox"/> Gobierno <input type="checkbox"/> Hogar	<input type="checkbox"/> Jubilado	<input type="checkbox"/> No trabaja
15. Señala cuál es, de la siguiente tabla, el ingreso mensual aproximado de tu papá. <i>Elige sólo una respuesta.</i>	<input type="checkbox"/> menor de 1000 pesos <input type="checkbox"/> entre 2000 y 3000 pesos <input type="checkbox"/> entre 4000 y 6000 pesos <input type="checkbox"/> mayor de 8000 pesos	<input type="checkbox"/> entre 1000 y 2000 pesos <input type="checkbox"/> entre 3000 y 4000 pesos <input type="checkbox"/> entre 6000 y 8000 pesos	
16. ¿Qué escolaridad tiene tu papá? <i>Elige sólo una respuesta.</i>	<input type="checkbox"/> Primaria sin terminar <input type="checkbox"/> Preparatoria <input type="checkbox"/> Licenciatura	<input type="checkbox"/> Primaria terminada <input type="checkbox"/> Nivel Técnico <input type="checkbox"/> Maestría	<input type="checkbox"/> Secundaria <input type="checkbox"/> Normal <input type="checkbox"/> Doctorado
17. ¿En qué trabaja tu mamá y que puesto desempeña? <i>Selecciona en la columna del centro la actividad genérica más cercana y en la de la derecha el puesto más cercano</i>	<input type="checkbox"/> Comercio <input type="checkbox"/> Industria <input type="checkbox"/> Servicios <input type="checkbox"/> Campo <input type="checkbox"/> Gobierno <input type="checkbox"/> Hogar	<input type="checkbox"/> Propietario <input type="checkbox"/> Administrativo <input type="checkbox"/> Profesionalista <input type="checkbox"/> Concesionario <input type="checkbox"/> Jubilado	<input type="checkbox"/> Empleado <input type="checkbox"/> Operador <input type="checkbox"/> Especialista <input type="checkbox"/> Vendedor <input type="checkbox"/> No trabaja
18. Señala cuál es, de la siguiente tabla, el ingreso mensual aproximado en que se encuentra tu mamá. <i>Elige sólo una respuesta.</i>	<input type="checkbox"/> menor de 1000 pesos <input type="checkbox"/> entre 2000 y 3000 pesos <input type="checkbox"/> entre 4000 y 6000 pesos <input type="checkbox"/> mayor de 8000 pesos	<input type="checkbox"/> entre 1000 y 2000 pesos <input type="checkbox"/> entre 3000 y 4000 pesos <input type="checkbox"/> entre 6000 y 8000 pesos	
19. ¿Qué escolaridad tiene tu mamá? <i>Elige sólo una respuesta.</i>	<input type="checkbox"/> Primaria sin terminar <input type="checkbox"/> Preparatoria <input type="checkbox"/> Licenciatura	<input type="checkbox"/> Primaria terminada <input type="checkbox"/> Nivel Técnico <input type="checkbox"/> Maestría	<input type="checkbox"/> Secundaria <input type="checkbox"/> Normal <input type="checkbox"/> Doctorado
20. ¿Trabajas regularmente además de asistir a la escuela?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> En vacaciones	<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Ocasionalmente
21. De la siguiente lista escoge la actividad genérica más cercana al trabajo que desempeñas. <i>Elige sólo una.</i>	<input type="checkbox"/> Comercio <input type="checkbox"/> Servicios <input type="checkbox"/> Gobierno	<input type="checkbox"/> Industria <input type="checkbox"/> Campo <input type="checkbox"/> Hogar	
22. <i>Elige una respuesta.</i>	Si trabajas, ¿cuántas horas dedicas al trabajo al día? <input type="checkbox"/> 1-2 horas <input type="checkbox"/> 3-4 horas <input type="checkbox"/> 5-6 horas <input type="checkbox"/> 7-8 horas		
23. <i>Elige una respuesta.</i>	Si trabajas, ¿cuántas horas dedicas al trabajo a la semana? <input type="checkbox"/> menos de 5 horas <input type="checkbox"/> 5-10 horas <input type="checkbox"/> 10-15 horas <input type="checkbox"/> 15-20 horas <input type="checkbox"/> 20-25 horas <input type="checkbox"/> 25-30 horas <input type="checkbox"/> 30-35 horas <input type="checkbox"/> 35-40 horas <input type="checkbox"/> 40 horas o +		
24. Señala cuál es, de la siguiente tabla, el ingreso mensual aproximado en que te encuentras. <i>Elige sólo una respuesta.</i>	<input type="checkbox"/> menor de 1000 pesos <input type="checkbox"/> entre 2000 y 3000 pesos <input type="checkbox"/> entre 4000 y 6000 pesos <input type="checkbox"/> mayor de 8000 pesos	<input type="checkbox"/> entre 1000 y 2000 pesos <input type="checkbox"/> entre 3000 y 4000 pesos <input type="checkbox"/> entre 6000 y 8000 pesos	
25. ¿Alguien más participa en el ingreso familiar?	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
26. ¿Quién? <i>Especifica</i>			
27. <i>En las siguientes afirmaciones coloca en el paréntesis un 1 si las haz hecho en los dos últimos años y un 2 si no las haz hecho.</i>	<input type="checkbox"/> Has salido de Ciudad Juárez <input type="checkbox"/> Has viajado por el estado de Chihuahua <input type="checkbox"/> Has viajado por la República Mexicana <input type="checkbox"/> Has viajado fuera de la República Mexicana		
28. ¿Conoces El Paso, Texas?	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	
29. ¿Qué tan seguido vas a El Paso, Texas? <i>Elige la respuesta más aproximada.</i>	<input type="checkbox"/> Todos los días <input type="checkbox"/> Una vez cada quince días <input type="checkbox"/> Rara vez	<input type="checkbox"/> Una vez a la semana <input type="checkbox"/> Una vez al mes <input type="checkbox"/> Nunca	
30. <i>Selecciona una respuesta</i>	¿Te gustaría vivir en otra parte de la república mexicana? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Tal vez		
31. <i>Selecciona una respuesta</i>	¿En qué región te gustaría vivir de la república mexicana? <input type="checkbox"/> En el norte del país <input type="checkbox"/> En el centro del país <input type="checkbox"/> En el sur del país		

32. <i>Selecciona sólo una respuesta.</i>	¿Te gustaría vivir en otro país? () Sí () No () Tal vez										
33. <i>Selecciona sólo una respuesta</i>	Si tuvieras que vivir en otra parte que no fuera Ciudad Juárez que preferirías más () Vivir en otra parte de la República Mexicana () Vivir en algún lugar del extranjero										
34. De la siguiente lista de opciones selecciona dos de las afirmaciones, pon un 1 a la mejor opción y un 2 a la segunda.	Si tuvieras que vivir en otro país ¿qué tipo de país escogerías considerando las siguientes posibilidades? () Un país pobre y democrático () Un país pobre y no democrático () Un país rico y no democrático () Un país rico y democrático										
35. ¿Escuchas radio?	() Siempre () Nunca () De vez en cuando										
36. ¿Cuántos días a la semana? <i>Encierra el número correspondiente</i>	1 2 3 4 5 6 7										
37. ¿Cuántas horas al día? <i>Encierra el número más aproximado</i>	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10										
38. ¿Qué tipo de programas son los que escuchas?	() Música () Entrevistas () Noticias										
39. ¿Ves televisión?	() Siempre () Nunca () Algunas veces										
40. ¿Cuántos días a la semana? <i>Encierra el número correspondiente</i>	1 2 3 4 5 6 7										
41. ¿Cuántas horas al día? <i>Encierra el número más aproximado</i>	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10										
42. ¿Qué tipo de programa ves? <i>Selecciona los programas que ves con regularidad</i>	() Películas () Telenovelas () Series () Videos-Musicales () Educativos () Noticieros () Diversión y Entretenimiento () Talk-shows										
43. ¿Lees el periódico?	() Sí () No () Algunas veces										
44. ¿Cuántos días a la semana? <i>Encierra el número correspondiente</i>	1 2 3 4 5 6 7										
45. ¿Qué periódico(s) lees con regularidad? <i>Escribe el nombre</i>	_____										
46. ¿Qué sección(nes) lees? <i>Señala cuáles son las secciones que lees con regularidad</i>	() Internacional () Nacional () Regional () Estatal () Local () Deportes () Gente () Sociales () Economía () Opinión () Clasificado () Policía										
47. ¿Vas al cine?	() Sí () No () Algunas veces										
48. ¿Cuántas veces has ido al cine en los últimos treinta días? <i>Encierra el número correspondiente</i>	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10										
49. ¿Lees revistas?	() Sí () No () Algunas veces										
50. ¿Cuáles son las revistas que lees? <i>Escribe una lista de las tres revistas que lees con regularidad</i>	_____ _____ _____										
51. Escribe el nombre del autor y el título de tres libros que hayas leído en los últimos tres meses, que no sean de la escuela	_____ _____ _____										
52. ¿Has leído la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos?	() Sí () Parcialmente () No										
53. ¿Escribe cuáles son los cinco artículos de la Constitución mexicana que consideras más importantes y dí de qué tratan? <i>Da una respuesta breve.</i>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Artículo</th> <th>Descripción</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table>	Artículo	Descripción								
Artículo	Descripción										

54. Escribe tres derechos básicos y característicos de las/los mexicanas/os.		
55. Escribe tres derechos y tres obligaciones característicos de los niños. <i>Los derechos escríbelos en la columna de la izquierda y las obligaciones en la columna de la derecha.</i>	Derechos 1. _____ 2. _____ 3. _____	Obligaciones 1. _____ 2. _____ 3. _____
56. Escribe tres derechos y tres obligaciones característicos de los jóvenes. <i>Los derechos escríbelos en la columna del medio y las obligaciones en la columna de la derecha.</i>	Derechos 1. _____ 2. _____ 3. _____	Obligaciones 1. _____ 2. _____ 3. _____
57. Escribe tres derechos y tres obligaciones característicos de los estudiantes. <i>Los derechos escríbelos en la columna del medio y las obligaciones en la columna de la derecha.</i>	Derechos 1. _____ 2. _____ 3. _____	Obligaciones 1. _____ 2. _____ 3. _____
58. En la siguiente lista pon un 1 en las actividades que socialmente requieren de la mayoría de edad, un 2 las que no la requieren y un 3 las que no sabes si requieren o no de la mayoría de edad.	<input type="checkbox"/>)Votar en las elecciones <input type="checkbox"/>)Trabajar <input type="checkbox"/>)Estudiar <input type="checkbox"/>)Viajar <input type="checkbox"/>)Tener novia/o <input type="checkbox"/>)Conducir un vehículo <input type="checkbox"/>)Entrar a una cantina o salón de baile <input type="checkbox"/>)Tener relaciones sexuales <input type="checkbox"/>)Encerrar a un infractor en prisión <input type="checkbox"/>)Ser padre o madre <input type="checkbox"/>)Casarse sin el permiso de los padres <input type="checkbox"/>)Hacer lo que quieras	
59. De la siguiente lista que aparece en dos columnas señala con un 1 aquellas en las que estés de acuerdo , con un 2 en las que estés parcialmente de acuerdo , con un 3 las que consideres parcialmente en desacuerdo , con un 4 las que no estés de acuerdo y con un 5 aquellas que no tengas alguna elección de las anteriores .	Se puede confiar en: <input type="checkbox"/>)El presidente de la República <input type="checkbox"/>)El gobernador <input type="checkbox"/>)El presidente Municipal <input type="checkbox"/>)Los senadores <input type="checkbox"/>)Los diputados <input type="checkbox"/>)Los regidores <input type="checkbox"/>)Los gobernantes <input type="checkbox"/>)Los políticos <input type="checkbox"/>)Los partidos políticos <input type="checkbox"/>)Las instituciones <input type="checkbox"/>)Los hospitales (institución) <input type="checkbox"/>)Los doctores (personas) <input type="checkbox"/>)La policía (institución) <input type="checkbox"/>)Los policías (personas) <input type="checkbox"/>)El ejército (institución) <input type="checkbox"/>)Los soldados (personas) <input type="checkbox"/>)Los empresarios y los comerciantes <input type="checkbox"/>)Los bancos <input type="checkbox"/>)Las guarderías <input type="checkbox"/>)Las escuelas <input type="checkbox"/>)Los maestros <input type="checkbox"/>)Los líderes sindicales <input type="checkbox"/>)Los líderes populares <input type="checkbox"/>)Los adultos <input type="checkbox"/>)Las mujeres <input type="checkbox"/>)Las lesbianas <input type="checkbox"/>)Los hombres <input type="checkbox"/>)Los homosexuales <input type="checkbox"/>)Los jóvenes <input type="checkbox"/>)Las personas	
60. De la siguiente lista escoge sólo una de las afirmaciones	Para ti, un ciudadano es... <input type="checkbox"/>)Una persona con derechos <input type="checkbox"/>)Una persona que participa en los procesos electorales y vota siempre que hay elecciones <input type="checkbox"/>)Una persona que obedece las leyes de su país y a sus autoridades <input type="checkbox"/>)Una persona que participa en la sociedad proponiendo cambios que benefician a la comunidad, el país y sus habitantes en general	
61. Desde tu punto de vista	Una persona que no sepa leer y escribir ¿ puede ser un buen ciudadano o ciudadana? <input type="checkbox"/>)Verdadero <input type="checkbox"/>)Falso <input type="checkbox"/>)No sé	

62. Desde tu punto de vista	<p>¿La educación es indispensable para ser un buen ciudadano?</p> <input type="checkbox"/> Verdadero <input type="checkbox"/> Falso <input type="checkbox"/> No sé
63. Desde tu punto de vista y en relación con la educación elige cual de las siguientes afirmaciones compartes. Elige sólo una.	<p>Para que una persona sea un buen ciudadano o ciudadana ...</p> <input type="checkbox"/> No es necesario que sepa leer y escribir <input type="checkbox"/> Es necesario que sepa leer y escribir <input type="checkbox"/> Es necesario que cuente mínimamente con primaria <input type="checkbox"/> Es necesario que cuente mínimamente con secundaria <input type="checkbox"/> Es necesario que cuente con preparatoria <input type="checkbox"/> Es necesario que cuente con estudios universitarios
64. Desde tu punto de vista	<p>Para ser un(a) buen(a) ciudadano(a) el conocimiento de tus derechos y obligaciones es...</p> <input type="checkbox"/> Fundamental <input type="checkbox"/> Importante <input type="checkbox"/> Necesario <input type="checkbox"/> Innecesario
65. Desde tu punto de vista	<p>Conocer cuáles son tus derechos y obligaciones ¿puede ayudarte a ejercerlos?</p> <input type="checkbox"/> Verdadero <input type="checkbox"/> Falso <input type="checkbox"/> No sé
66. Desde tu punto de vista	<p>Desconocer cuáles son tus derechos y obligaciones ¿puede perjudicarte?</p> <input type="checkbox"/> Verdadero <input type="checkbox"/> Falso <input type="checkbox"/> No sé
67. De la siguiente lista pon un 1 en las que estés de acuerdo, un 2 en las que estés parcialmente de acuerdo, un 3 las que consideres parcialmente en desacuerdo, un 4 las que no estés de acuerdo y un 5 en las que no tengas alguna elección de las anteriores.	<p>Deben votar en las elecciones para elegir representantes (presidentes, gobernadores, diputados, etc ...):</p> <input type="checkbox"/> Las/os menores de edad <input type="checkbox"/> Los discapacitados <input type="checkbox"/> Los indígenas <input type="checkbox"/> Los profesionistas <input type="checkbox"/> Los extranjeros <input type="checkbox"/> Los soldados <input type="checkbox"/> Los cholos y chavos banda <input type="checkbox"/> Los presos <input type="checkbox"/> Los homosexuales y las lesbianas <input type="checkbox"/> Las/os ancianas/os <input type="checkbox"/> Los analfabetas (personas que no saben leer y escribir) <input type="checkbox"/> Los religiosos (sacerdotes y ministros de culto)
68. De la siguiente lista señala con un 1 aquellas en las que estés de acuerdo, con un 2 en las que estés parcialmente de acuerdo, con un 3 las que consideres parcialmente en desacuerdo, con un 4 las que no estés de acuerdo y con un 5 aquellas que no tengas alguna elección de las anteriores.	<p>Deben participar e intervenir en política:</p> <input type="checkbox"/> Las/os menores de edad <input type="checkbox"/> Los discapacitados <input type="checkbox"/> Los indígenas <input type="checkbox"/> Los profesionistas <input type="checkbox"/> Los extranjeros <input type="checkbox"/> Los soldados <input type="checkbox"/> Los cholos y chavos banda <input type="checkbox"/> Los presos <input type="checkbox"/> Los homosexuales y las lesbianas <input type="checkbox"/> Las/os ancianas/os <input type="checkbox"/> Los analfabetas (personas que no saben leer y escribir) <input type="checkbox"/> Los religiosos (sacerdotes y ministros de culto)
69. De la siguiente lista señala con un 1 aquellas en las que estés de acuerdo, con un 2 en las que estés parcialmente de acuerdo, con un 3 las que consideres parcialmente en desacuerdo, con un 4 las que no estés de acuerdo y con un 5 aquellas que no tengas alguna elección de las anteriores.	<input type="checkbox"/> De la política, los problemas sociales y las cuestiones de gobierno sólo deben encargarse los políticos y los gobernantes, porque una persona como yo no puede comprender de qué se trata. <input type="checkbox"/> No creo que los políticos se interesen por lo que piensan personas como las de mi familia o yo. <input type="checkbox"/> Mi familia y yo no tenemos nada que decir sobre lo que hace el gobierno y las autoridades públicas. <input type="checkbox"/> Es tanta la gente que vota en las elecciones que el que yo no vote no importa mucho.
70. En la siguiente lista pon un 1 a los elementos que tienen mucha influencia en cuestiones políticas, un 2 cuando consideres que su influencia en cuestiones políticas es regular, un 3 si consideras que es poca y un 4 si consideras que no influye en nada.	<input type="checkbox"/> Las autoridades públicas <input type="checkbox"/> Los partidos políticos <input type="checkbox"/> Las organizaciones de vecinos <input type="checkbox"/> La iglesia <input type="checkbox"/> Los sindicatos <input type="checkbox"/> Los estudiantes <input type="checkbox"/> Los jóvenes <input type="checkbox"/> Los empresarios <input type="checkbox"/> Las organizaciones no gubernamentales (ONG's) <input type="checkbox"/> Los bancos y las instituciones de crédito <input type="checkbox"/> Los ciudadanos comunes y corrientes <input type="checkbox"/> Los medios de comunicación
71. De las siguientes afirmaciones escoge la que te parezca correcta. Elige sólo una.	<input type="checkbox"/> Los partidos políticos deben nombrar a sus candidatos desde sus direcciones y sin consultar a sus militantes <input type="checkbox"/> Los partidos políticos deben elegir a sus candidatos de sus militantes y sin participación de la sociedad

	<input type="checkbox"/> Los partidos políticos deben elegir a sus candidatos de sus militantes a través de una elección en la que participen, además de los militantes, la sociedad <input type="checkbox"/> Los partidos políticos deben elegir a sus candidatos de personas destacadas de la comunidad y no únicamente de sus militantes <input type="checkbox"/> Los partidos políticos deben elegir a sus candidatos de los empresarios y gentes de negocios
72. De las siguientes afirmaciones escoge la que te parezca correcta. <i>Elige sólo una.</i>	<input type="checkbox"/> El gobierno debe suprimir todos los partidos políticos <input type="checkbox"/> El gobierno debe dirigir a los partidos y nombrar a sus líderes <input type="checkbox"/> Los partidos deben elegir a sus líderes, pero el gobierno debe guiar a los partidos <input type="checkbox"/> Los partidos deben ser independientes del gobierno
73. ¿Cómo caracterizarías el tipo de gobierno que tenemos en México? <i>Elige sólo una de las respuestas.</i>	<input type="checkbox"/> Democrático (un gobierno en el que participamos todos) <input type="checkbox"/> Eilitista (un gobierno en el que sólo participan unos cuantos) <input type="checkbox"/> Autoritario (un gobierno que nos dirige sin consultarnos) <input type="checkbox"/> Centralista (un gobierno en el que hay concentración de poder en el centro del país) <input type="checkbox"/> Federal (un gobierno en el que tienen igual poder los gobiernos de los estados)
74. En la actualidad hay muchos mexicanos que viven en la pobreza ¿cuál de las siguientes razones compartes? <i>Elige sólo una.</i>	<input type="checkbox"/> La pobreza es una consecuencia inevitable del progreso <input type="checkbox"/> La pobreza es resultado de la pereza de las personas <input type="checkbox"/> La pobreza es consecuencia de la falta de suerte de las personas <input type="checkbox"/> La pobreza es resultado de la falta de preparación (educación) de las personas <input type="checkbox"/> La pobreza es resultado de la escasez y de la corrupción de las autoridades <input type="checkbox"/> La pobreza es consecuencia de una sociedad injusta
75. <i>Elige una respuesta</i>	¿Piensas votar (cuando seas mayor de edad si es que todavía no lo eres)? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Posiblemente
76. <i>Elige una respuesta</i>	¿Actualmente formas parte de un partido político? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
77. <i>Elige una respuesta</i>	¿Te gustaría formar parte de un partido político? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Posiblemente
78. <i>Elige una respuesta</i>	¿Haz asistido alguna vez a algún mitin político o a alguna manifestación? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
79. <i>Elige una respuesta</i>	¿Te gustaría participar en protestas sociales o políticas? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Tal vez
80. <i>Elige sólo una de las respuestas.</i>	Te consideras ... <input type="checkbox"/> Muy religioso <input type="checkbox"/> Religioso <input type="checkbox"/> Poco religioso <input type="checkbox"/> Nada religioso
81. <i>Elige sólo una de las respuestas.</i>	¿Con qué frecuencia asistes al servicio religioso o a misa? <input type="checkbox"/> Todos los días <input type="checkbox"/> Una vez a la semana <input type="checkbox"/> Una vez cada quince días <input type="checkbox"/> Una vez al mes <input type="checkbox"/> Rara vez <input type="checkbox"/> Nunca
82. <i>Elige sólo una de las respuestas</i>	<input type="checkbox"/> La sociedad debe obedecer siempre a las leyes <input type="checkbox"/> La sociedad puede cambiar las leyes si no le parecen <input type="checkbox"/> La sociedad puede y debe desobedecer a la ley si ésta es injusta
83. De la siguiente lista elige sólo el valor que consideras más importante. <i>Elige sólo uno</i>	Para ti que es más importante: <input type="checkbox"/> Igualdad

	<input type="checkbox"/> Democracia <input type="checkbox"/> Libertad <input type="checkbox"/> Riqueza <input type="checkbox"/> Poder
84. Elige sólo una de las siguientes respuestas	<input type="checkbox"/> Nuestra sociedad no debe cambiar <input type="checkbox"/> Nuestra sociedad debe cambiar completamente <input type="checkbox"/> Nuestra sociedad debe cambiar poco a poco y por medio de reformas pacíficas <input type="checkbox"/> Nuestra sociedad debe cambiar rápidamente y por medios violentos
85. En la siguiente lista pon un 1 en aquellos elementos que se señalan y que consideras son importantes, un 2 en los que consideras tienen regular importancia, un 3 en las que importan poco y un 4 en los que no importan nada	¿Qué tan importante es para ti...? <input type="checkbox"/> La familia <input type="checkbox"/> La educación <input type="checkbox"/> El trabajo <input type="checkbox"/> Los amigos <input type="checkbox"/> La pareja <input type="checkbox"/> La salud <input type="checkbox"/> La comunidad <input type="checkbox"/> Los medios de comunicación <input type="checkbox"/> El bienestar <input type="checkbox"/> El descanso <input type="checkbox"/> La diversión <input type="checkbox"/> La religión <input type="checkbox"/> La política <input type="checkbox"/> La seguridad
86. De la siguiente lista señala con un 1 cuando sea siempre , con un 2 cuando sea algunas veces y con un 3 cuando sea nunca .	Cuando tienes algún problema le tienes confianza para contárselo o platicarlo con ... <input type="checkbox"/> Tu mamá <input type="checkbox"/> Tu papá <input type="checkbox"/> Tus hermanas/os <input type="checkbox"/> Otros familiares <input type="checkbox"/> Tus maestros <input type="checkbox"/> Tus prefectos <input type="checkbox"/> Tus amigas/os <input type="checkbox"/> Tu novia/o <input type="checkbox"/> Tus vecinas/os <input type="checkbox"/> Algún desconocido
87. Elige sólo una respuesta	Cuál de estas opciones es más importante para ti: <input type="checkbox"/> Proteger la libertad de expresión y el derecho de manifestación <input type="checkbox"/> Mantener el orden y la paz de la nación
88. De la siguiente lista señala con un 1 cuando sea siempre , con un 2 cuando sea algunas veces y con un 3 cuando sea nunca .	Participas en la toma de decisiones ... <input type="checkbox"/> De tu vida <input type="checkbox"/> De tu familia <input type="checkbox"/> De tu casa <input type="checkbox"/> De tu calle o colonia <input type="checkbox"/> De tu educación (formación) <input type="checkbox"/> De tu grupo (en la escuela) <input type="checkbox"/> De tu escuela <input type="checkbox"/> con tus amigas/os <input type="checkbox"/> con tu novia/o
89. De la siguiente lista señala con un 1 cuando sea siempre , con un 2 cuando sea algunas veces y con un 3 cuando sea nunca .	Eliges las cosas que te gustan, por ejemplo: tu ropa y tus relaciones, con independencia de lo que piensen tu(s) ... <input type="checkbox"/> mamá <input type="checkbox"/> papá <input type="checkbox"/> hermanas/os <input type="checkbox"/> amigas/os <input type="checkbox"/> novia/o <input type="checkbox"/> maestras/os
90. Elige sólo una respuesta	¿Hasta qué nivel escolar es obligatoria la educación en México? <input type="checkbox"/> Preescolar <input type="checkbox"/> Primaria <input type="checkbox"/> Secundaria <input type="checkbox"/> Preparatoria <input type="checkbox"/> Universidad
91. De la siguiente lista señala con un 1 cuando sea siempre , con un 2 cuando sea algunas veces y con un 3 cuando sea nunca .	Si piensas diferente o tienes otra opinión ¿defiendes tu punto de vista y tratas de convencer de lo correcto de tu opinión a ...? <input type="checkbox"/> tu mamá <input type="checkbox"/> tu papá <input type="checkbox"/> tus hermanas/os <input type="checkbox"/> tus amigas/os <input type="checkbox"/> tu novia/o <input type="checkbox"/> tus vecinos <input type="checkbox"/> tus profesores <input type="checkbox"/> las/os prefectas/os <input type="checkbox"/> los directores de la escuela
92. En la siguiente lista pon un 1 en aquellos derechos que consideras deberían tener los mexicanos y un 2 en aquellos que consideres que no deberían de	<input type="checkbox"/> Derecho a la educación <input type="checkbox"/> Derecho a la salud <input type="checkbox"/> Derecho al trabajo <input type="checkbox"/> Derecho a la vivienda <input type="checkbox"/> Derecho a una vida digna <input type="checkbox"/> Derecho a tener familia <input type="checkbox"/> Derecho de pensamiento y creencias <input type="checkbox"/> Derecho de expresión <input type="checkbox"/> Derecho a vivir la sexualidad como uno elija

tener.	
93. En la siguiente lista pon un 1 a aquellos derechos que consideras que todos los mexicanos lo ejercen o disfrutan , un 2 cuando consideres que sólo algunos mexicanos lo ejercen o disfrutan y un 3 cuando consideras que ningún mexicano lo ejerce o disfruta	<input type="checkbox"/> Derecho a la educación <input type="checkbox"/> Derecho a la salud <input type="checkbox"/> Derecho al trabajo <input type="checkbox"/> Derecho a la vivienda <input type="checkbox"/> Derecho a una vida digna <input type="checkbox"/> Derecho a tener familia <input type="checkbox"/> Derecho de pensamiento y creencias <input type="checkbox"/> Derecho de expresión <input type="checkbox"/> Derecho a vivir la sexualidad como uno elija
94. Elige sólo una respuesta	¿Hablas de política? <input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Algunas veces <input type="checkbox"/> Nunca
95. ¿Dónde hablas de política?	<input type="checkbox"/> En la casa <input type="checkbox"/> En la escuela <input type="checkbox"/> En la calle <input type="checkbox"/> En todas partes <input type="checkbox"/> En ninguna parte
96. ¿Con quién hablas de política?	<input type="checkbox"/> Con mi padres <input type="checkbox"/> Con mis hermanas/os <input type="checkbox"/> Con otros familiares <input type="checkbox"/> Con mis amigas/os <input type="checkbox"/> Con mi novia/o <input type="checkbox"/> Con mis maestra/os <input type="checkbox"/> Con todos
97. Elige sólo una respuesta	¿Hablas de los problemas sociales que tiene la ciudad? <input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Algunas veces <input type="checkbox"/> Nunca
98. ¿Dónde hablas de los problemas sociales que tiene la ciudad?	<input type="checkbox"/> En la casa <input type="checkbox"/> En la escuela <input type="checkbox"/> En la calle <input type="checkbox"/> En todas partes <input type="checkbox"/> En ninguna parte
99. ¿Con quién hablas de los problemas sociales que tiene la ciudad?	<input type="checkbox"/> Con mis padres <input type="checkbox"/> Con mis hermanas/os <input type="checkbox"/> Con otros familiares <input type="checkbox"/> Con mis amigas/os <input type="checkbox"/> Con mi novia/o <input type="checkbox"/> Con mis maestra/os <input type="checkbox"/> Con todos
100. En la siguiente lista que aparece en dos columnas pon un 1 cuando consideres que, si fuese posible, te gustaría vivir cerca de una persona como la que se señala y un 2 para aquellas personas que, si fuese posible, no te gustaría tener como vecinos cercanos .	<input type="checkbox"/> Una persona que sea famosa <input type="checkbox"/> Un borracho o drogadicto <input type="checkbox"/> Una persona que haya estado en prisión <input type="checkbox"/> Un doctor <input type="checkbox"/> Un profesionista <input type="checkbox"/> Un pandillero <input type="checkbox"/> Un analfabeta (una persona sin estudios) <input type="checkbox"/> Un abogado <input type="checkbox"/> Un empresario <input type="checkbox"/> Un político <input type="checkbox"/> Un obrero <input type="checkbox"/> Un extranjero <input type="checkbox"/> Un empleado <input type="checkbox"/> Una persona que haya nacido en otro lugar <input type="checkbox"/> Un desempleado <input type="checkbox"/> Una persona que haya nacido en el mismo lugar <input type="checkbox"/> Una persona rica <input type="checkbox"/> Una persona de otra religión <input type="checkbox"/> Una persona pobre <input type="checkbox"/> Una persona de la misma religión <input type="checkbox"/> Un comerciante <input type="checkbox"/> Un ateo (una persona sin religión) <input type="checkbox"/> Un narcotraficante <input type="checkbox"/> Un fanático <input type="checkbox"/> Un contrabandista <input type="checkbox"/> Una persona intolerante <input type="checkbox"/> Un artista <input type="checkbox"/> Una persona tolerante <input type="checkbox"/> Un enfermo <input type="checkbox"/> Un indígena <input type="checkbox"/> Una persona con sida <input type="checkbox"/> Un homosexual o una lesbiana
101. Señala con un 1 las que te gustaría y con un 2 las que no te gustaría .	Te gustaría pertenecer a alguna asociación u organización ... <input type="checkbox"/> Social <input type="checkbox"/> Deportiva <input type="checkbox"/> Política <input type="checkbox"/> Religiosa <input type="checkbox"/> Cultural <input type="checkbox"/> Artística
102. En la siguiente lista pon un 1 en aquellas organizaciones, asociaciones o clubes a los que te gustaría pertenecer y un 2 a las que no te gustaría pertenecer .	<input type="checkbox"/> Organizaciones o asociaciones de apoyo y ayuda para personas enfermas <input type="checkbox"/> Partidos y organizaciones políticas <input type="checkbox"/> Organizaciones o asociaciones sindicales y/o profesionales <input type="checkbox"/> Organizaciones o asociaciones educativas <input type="checkbox"/> Organizaciones o asociaciones de (auto)ayuda

	<input type="checkbox"/> Asociaciones culturales, de arte y teatro <input type="checkbox"/> Organizaciones, asociaciones o clubs deportivos <input type="checkbox"/> Organizaciones o asociaciones de carácter religioso <input type="checkbox"/> Cruz Roja
103. En la siguiente lista pon un 1 en aquellas organizaciones, asociaciones o clubs en los que podrías trabajar como voluntario (sin recibir ningún pago) y un 2 en las que no estarías dispuesto a trabajar como voluntario .	<input type="checkbox"/> Organizaciones o asociaciones de apoyo y ayuda para personas enfermas <input type="checkbox"/> Partidos y organizaciones políticas <input type="checkbox"/> Organizaciones o asociaciones sindicales y/o profesionales <input type="checkbox"/> Organizaciones o asociaciones educativas <input type="checkbox"/> Organizaciones o asociaciones de (auto)ayuda <input type="checkbox"/> Asociaciones culturales, de arte y teatro <input type="checkbox"/> Organizaciones, asociaciones o clubs deportivos <input type="checkbox"/> Organizaciones o asociaciones de carácter religioso <input type="checkbox"/> Cruz Roja
104. Escribe el nombre de las tres materias (que estés cursando o hayas cursado de la preparatoria y que consideres) más importantes	<hr/> <hr/> <hr/>
105. Escribe el nombre de las tres materias (que estés cursando o que hayas cursado dentro de la preparatoria y que consideres) menos importantes	<hr/> <hr/> <hr/>
106. Escribe el nombre de las tres materias (que estés cursando o que hayas cursado dentro de la preparatoria y que consideres son) en las que has aprendido más a convivir con tus compañeros	<hr/> <hr/> <hr/>
107. Escribe el nombre de las tres materias (que estés cursando o que hayas cursado dentro de la preparatoria y que consideres son las) que más te servirán para la vida	<hr/> <hr/> <hr/>
108. ¿Por qué recuerdas mejor a un maestro? <i>Selecciona sólo una opción.</i>	<input type="checkbox"/> Por como te trata <input type="checkbox"/> Por lo que enseña <input type="checkbox"/> Por su forma de ser <input type="checkbox"/> Por lo que sabe <input type="checkbox"/> Por su aspecto <input type="checkbox"/> Por la manera en que enseña
109. ¿Por qué recuerdas peor a un maestro? <i>Selecciona sólo una opción</i>	<input type="checkbox"/> Por como te trata <input type="checkbox"/> Por lo que enseña <input type="checkbox"/> Por su forma de ser <input type="checkbox"/> Por lo que sabe <input type="checkbox"/> Por su aspecto <input type="checkbox"/> Por la manera en que enseña
110. En el siguiente listado coloca un 1 en lo que consideras que te enseña la escuela y un 2 en lo que consideras que no.	<p style="text-align: center;">Desde tu punto de vista, ¿en la escuela aprendes ...?</p> <input type="checkbox"/> formas de ser, sentir y pensar <input type="checkbox"/> a convivir <input type="checkbox"/> a ser solidario <input type="checkbox"/> a competir <input type="checkbox"/> a respetar a los demás <input type="checkbox"/> a obedecer la autoridad <input type="checkbox"/> valores y normas sociales <input type="checkbox"/> a respetarte como persona <input type="checkbox"/> a elegir y tomar decisiones <input type="checkbox"/> a trabajar en equipo <input type="checkbox"/> a seguir órdenes <input type="checkbox"/> a reflexionar <input type="checkbox"/> a criticar <input type="checkbox"/> a cuestionar <input type="checkbox"/> a confiar <input type="checkbox"/> a argumentar tus opiniones
111. De la siguiente lista selecciona sólo la fecha a partir de la cual las mujeres votan en México.	<input type="checkbox"/> 1824 <input type="checkbox"/> 1857 <input type="checkbox"/> 1910 <input type="checkbox"/> 1917 <input type="checkbox"/> 1953 <input type="checkbox"/> 1968
112. <i>Selecciona sólo una opción.</i>	Formalmente los hombres y las mujeres tienen los mismos derechos. Consideras esto ... <input type="checkbox"/> Verdadero <input type="checkbox"/> Falso <input type="checkbox"/> No sé

113. Desde tu punto de vista Selecciona sólo una opción.	¿Los hombres y las mujeres son educados de la misma manera? Consideras esto ... () Verdadero () Falso () No sé
114. Desde tu punto de vista Selecciona sólo una opción	¿La ciudadanía le exige lo mismo a las mujeres que a los hombres? Consideras esto ... () Verdadero () Falso () No sé
115. Desde tu punto de vista Selecciona sólo una opción	¿En la escuela se le da el mismo trato a las mujeres y a los hombres? Consideras esto ... () Verdadero () Falso () No sé
116. Desde tu punto de vista Selecciona sólo una opción	vista ¿En la familia, la casa o el hogar se le exige lo mismo y se le da el mismo trato a las mujeres y a los hombres? Consideras esto ... () Verdadero () Falso () No sé
117. Señala con un 1 aquellas actividades que consideras forman parte de la ciudadanía y con un 2 aquellas que consideras que no forman parte de la ciudadanía.	<input type="checkbox"/> Votar <input type="checkbox"/> Hacer respetar los derechos de los individuos <input type="checkbox"/> Participar en los partidos y organizaciones políticas <input type="checkbox"/> Manifestar nuestro pensamiento y creencias <input type="checkbox"/> Elegir nuestra sexualidad libremente <input type="checkbox"/> Exigir que los gobernantes cumplan sus funciones <input type="checkbox"/> Denunciar la corrupción <input type="checkbox"/> Exigir igualdad de trato ante la ley <input type="checkbox"/> Participar en la toma de decisiones <input type="checkbox"/> Protestar y participar en manifestaciones y mítines <input type="checkbox"/> Exigir igualdad de oportunidades para todos <input type="checkbox"/> Exigir un buen sistema educativo <input type="checkbox"/> Exigir un buen sistema de salud <input type="checkbox"/> Exigir un buen trabajo y un mejor salario <input type="checkbox"/> Luchar por una vida digna y decorosa

Bibliografía

- Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, Secretaría de la Educación Pública, México, 1992, documento distribuido a los maestros.
- Alfie C., Miriam, "El proceso de globalización y los nuevos nacionalismos: la herencia del fin de la guerra fría", en *Sociológica*, UAM-A, Año 8, Núm. 21, México, enero-abril, 1993, pp. 237-254.
- Alighiero Manacorda, Mario, *Historia de la educación*, México, Siglo XXI, 1992.
- Alonso, Guillermo, "Liberalismo y democracia. Estaciones de un sinuoso itinerario", en *Nóesis*, Número 13, Cd. Juárez, México, julio/diciembre de 1994, pp. 77-93.
- Altvater, Elmar, "El mercado mundial como campo de operaciones o del Estado nacional soberano al Estado nacional de competencia" en *Viento del sur*, No. 9, México, primavera de 1997, pp. 45-54.
- Alvarez Barret, Luis. "Justo Sierra y la obra educativa del porfiriato, 1901-1911" en *Historia de la educación pública en México*, Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez coordinadores, Secretaría de Educación Pública / Fondo de Cultura Económica, México, 1982, pp. 83-115.
- Alvarez Gallego, Alejandro, "Del Estado docente a la sociedad educadora: ¿un cambio de época?", *Revista Iberoamericana de la Educación*, Núm. 26, Organización de Estados Iberoamericanos, mayo-agosto del 2001, revista electrónica, <http://www.campus-oei.org/revista/>
- Anderson, Benedict, *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, Colección Popular / Fondo de Cultura Económica, México, 1993. 315 p.
- Antaki, Ikram, *El manual del ciudadano contemporáneo*, Ariel, México, 2000, 318 p.
- Antología de la Planeación en México, 1917-1985*, 17 Vol., Secretaría de Programación y Presupuesto / Fondo de Cultura Económica, México, 1985.
- Apple, Michel W., *Educación y poder*, Piados, España, 1987, 209 p.
- Arguello, Gilberto, "El primer medio siglo de vida independiente (1821-1867)", en *México un pueblo en la historia*, Universidad Autónoma de Puebla-Editorial Nueva Imagen, Enrique Semo, Coord, México, 1983, pp. 91-191.
- Artículo 3o. constitucional y ley general de educación*, Secretaría de Educación Pública, México, 1993, 94 p.
- Avalos Tenorio y París Pombo, (Coordinadores y compiladores), *Política y estado en el pensamiento moderno*, UAM-X, México, 2001, 319 p.

- Avritzer, Leonardo, "Democracia deliberativa. La recuperación del concepto de deliberación pública en la teoría democrática contemporánea", en *Metapolítica*, Vol. 5, Núm., 18, México, abril-junio del 2001, pp. 50-65.
- Barcena, Fernando, *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*, Paidós, España, 1997.
- Batalla, Bonfil, *Pensar nuestra cultura*, Alianza, México, 2ª edición, 1992, 301 p.
- Bauböck, Rainer, *Transnational citizenship: membership and rights in international migration*, Aldershot, Hants, England ; Brookfield, Vt. : E. Elgar, 1994.
- Bazua, Fernando, y Giovanna Valenti, "¿Cómo hacer del Estado un bien público", **Sociológica**, Lo público y lo privado, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, División de Ciencias y Humanidades Departamento de Sociología, Año 8, Núm. 22, México, 1993, 23- 51 pp.
- Beck, Ulrich, *¿Qué es la globalización?: falacias del globalismo, respuestas a la globalización*, Paidós, Barcelona, 1998.
- Beck, Ulrich, "Democracia global. La política más allá del Estado-nación", en *Metapolítica*, Vol. 5, Núm., 18, México, abril-junio del 2001, pp. 66-71.
- Belaval, Yvonne (Coord.), *Racionalismo, Empirismo e Ilustración, Historia de la filosofía*, Editorial Siglo XXI, México, 1992, 387 p.
- Berger, Peter y LUCKMANN, Thomas, *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires, 1968, 233 p.
- Best, Steven and Kellner, Douglas, *Postmodern theory, Critical Interrogations*, the Guilford Press, New York, 1991, 324 p.
- Bobbio, Norberto, *La teoría de las formas de gobierno en la historia del pensamiento político*, Fondo de Cultura Económica, México, 1997, 193 p.
- Bobbio, Norberto, *El futuro de la democracia. México*, Fondo de Cultura Económica, México, 1986, 214 p.
- Bolaños Martínez, Raúl. "Orígenes de la educación pública en México" en *Historia de la educación pública en México*, Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez coordinadores, Secretaría de Educación Pública / Fondo de Cultura Económica, Edición especial, México, 1982, pp. 11-40.
- Bolivar Espinoza, Augusto, "Lo 'público' y lo 'privado' en el liberalismo social", **Sociológica**, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, División de Ciencias y Humanidades Departamento de Sociología, Año 8, Núm. 22, México, 1993, 53-83 pp.
- Bosteels, Bruno, "Democracia radical. Tesis sobre la filosofía del radicalismo democrático", en *Metapolítica*, Vol. 5, Núm., 18, México, abril-junio del 2001, pp. 96-115.
- Callan, Eamonn, *Creating Citizens. Political Education and Liberal Democracy*, Clarendon Press – Oxford, 1997, pp. 262.

- Cano, Gabriela, "La construcción de la ciudadana. El sufragio femenino según los presidentes Lázaro Cárdenas y Adolfo Ruíz Cortines", en *Acta Sociológica*, FCPyS-UNAM, Núm. 16, México, enero-abril, 1996, pp. 149-174.
- Cansino, Cesar y Ortiz Leroux, Sergio, "Nuevos enfoques sobre la sociedad civil" en *Metapolítica*, Revista trimestral de teoría y ciencia de la política, Número 2, Volumen 1, México, abril/junio de 1997, pp. 211-226.
- Cardiel Reyes, Raúl, "La ciencia política a fines del siglo XX", en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, Año XXXVII, Nueva época, octubre-diciembre, No. 150, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1992, pp. 11-28.
- Cardoso, Ciro, et. al., *México en el siglo (1821-1910) Historia económica y de la estructura social*. Coordinador Ciro Cardoso, Editorial Nueva Imagen 90 edición, México, 1990, pp. 525.
- Cassirer, Ernest, *Filosofía de la Ilustración*, Fondo de Cultura Económica, 3ª. Edición, México, 1975, 405 p.
- Castillo, Isidro. *México y su revolución educativa*. Academia Mexicana de la Educación, Editorial Pax-México, 1968, pp. 461.
- Castoriadis, Cornelius, *Ciudadanos sin brújula*, Ediciones Coyoacán, Filosofía y Cultura Contemporánea, Núm. 4, México, 2000, 171 p.
- Ceceña, José Luis, *México en la órbita imperial*, Editorial El Caballito, México, 2ª edición, 1973, 271 p.
- Cisneros, Isidro H., "Ralf Dahrendorf: ciudadanía y democracia de las oportunidades", en *Perspectivas teóricas contemporáneas de las ciencias sociales*, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1999, pp. 489-486.
- Coatsworth, John. *El impacto económico de los ferrocarriles en el Porfiriato*, 2 Tomos, Secretaría de Educación Pública / Setentas, México, 1976, 350 p.
- Cobo, Rosa, "Democracia paritaria. Mujeres y hombres hacia la plena ciudadanía", en *Metapolítica*, Vol. 5, Núm., 18, México, abril-junio del 2001, pp. 130-141.
- Cogan, John J. y Derricott, Ray, *Citizenship for the 21st Century. An International Perspective on Education*, Kogan Page, London, 1998, 178 p.
- Cohen, Jean L. y Arato, Andrew, *Sociedad civil y teoría política*, Fondo de Cultura Económica, México, 2000, 703 p.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, 1992, pp. 267.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), *Equidad, desarrollo y ciudadanía*, Santiago de Chile, 2000, pp. 372.

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Instituto Federal Electoral, 4ed., México, 181 p.
- Cordova, Arnaldo, *La formación del poder político en México*, Ediciones Era, México, 1987, 99 p.
- Cordova, Arnaldo, *Sociedad y Estado en el mundo moderno*, Colección teoría y praxis, Grijalbo, México, 1976, 311 p.
- Coser, Lewis, A., *Hombres de ideas. El punto de vista de un sociólogo*, Fondo de Cultura Económica, México, 1980, 387 p.
- Costa, Sergio, "Teoría social, cosmopolitismo en las sociedades posnacionales" versiones anteriores del artículo aparecieron en **Revista Novos Estados Cebrap** (S. Paulo, no. 59, marzo del 2001) en **Revista Crítica de Ciências Sociais** (Coimbra, no. 59, febrero del 2001), fotocopias s/f de una versión corregida y aumentada.
- Cranston, Maurice, "Liberalism", en Paul Edwards (ed.), *The Encyclopedia of Philosophy*, vol 4, Macmillan Publishing Co., Inc. & The Free Press, New York, and Collier Macmillan Publishers, London, 1967, 458-461 pp.
- Crespo, José Antonio, "Democracia real. Del idealismo cívico al civilismo racional", en *Metapolítica*, Vol. 5, Núm., 18, México, abril-junio del 2001, pp. 38-49.
- Curiel M., Martha et. al., *Rébsamen y la Revista México Intelectual*. Colección Educadores Mexicanos, Núm. 1, Universidad Pedagógica Nacional, México, 1988, 498 p.
- Currículo del Bachillerato General, Fundamentos*, Dirección General de Bachillerato, de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica de la Secretaría de Educación Pública, Secretaría de Educación Pública, México.
- Dagger, Richard, *Rights, Citizenship, and Republican Liberalism. Civic Virtues*, Oxford University Press, New York, Oxford, 1997.
- Dahrendorf, Ralf, *El nuevo liberalismo*, Rei, México, 1993.
- De la Barrera Solórzano, Luis, *Los derechos humanos*, Tercer Milenio, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México, 1999.
- De la Garza, Luis Alberto. "Algunos problemas en torno a la formación del estado mexicano en el siglo XIX", en *Formación social mexicana I*, Volumen 1, Antología de trabajo de la Universidad Pedagógica Nacional, Proyecto estratégico No. 3, México, 1986, pp. 113-127.
- De la Peña, Sergio, *La formación del capitalismo en México*, Siglo XXI, México, 1975, pp. 245.
- De la Peza Casares, María del Carmen y Corona B. Sarah, "Enseñanza cívica y política en los libros de texto mexicanos (1923 a la fecha)", en *Memorias del Foro sobre Educación cívica y cultura política*, IFE, Noviembre de 1998 (fotocopia).

- Dealy, Glen Caudill, "El hombre público. Una interpretación de Latinoamérica y otros países católicos" en *Sociológica*, año 6, número 17, Cambios Culturales, UAM-A, México, Septiembre-diciembre de 1991, pp. 207-232.
- Declaración Mundial sobre Educación Para Todos: "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje" Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo, 1990, UNESCO, Organización de Estados Iberoamericanos, <http://www.campus-oei.org/revista/>.
- Deutscher, Eckhard. "La búsqueda de la identidad latinoamericana como problema pedagógico" en *Revista Mexicana de Sociología*, Año LI, Núm. 3, UNAM, México, Julio-Septiembre 1989, p. 251-262.
- Diamond, Larry, "Repensar la sociedad civil" en *Metapolítica*, Revista trimestral de teoría y ciencia de la política, Número 2, Volumen 1, México, abril/junio de 1997, pp. 185-198.
- Díaz Barriga, Ángel y Catalina Inclán Espinosa, "El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos" en **Revista Iberoamericana de Educación**, publicación monográfica cuatrimestral editada por la Organización de Estados Iberoamericanos, Núm. 25, enero-abril del 2001, <http://www.campus-oei.org/revista/>.
- Díaz-Polanco, Héctor, "El viejo conflicto: autonomía y liberalismo", en *Los retos de la etnicidad en los estados-nación del siglo XXI*, Leticia Reina (Coord.), CIESAS-INI-Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa, México, 2000, pp. 279-297.
- Dieterlen, Paulette, "La filosofía política de John Rawls", en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, Año XXXVII, Nueva época, No. 150, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-Universidad Nacional Autónoma de México, México, octubre-diciembre, 1992, 107-122.
- Dieterlen, Paulette, "La filosofía política de Robert Nozick", en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, Año XXXVII, Nueva época, No. 150, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-Universidad Nacional Autónoma de México, México, octubre-diciembre, 1992, pp. 123-135.
- Dumas, Claude, *Justo Sierra y el México de su tiempo 1848-1912*, 2 Tomos, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1986, Tomo I, pp.565 y Tomo II, pp. 680.
- Durkheim, Emilio, *Educación y Sociología*, Ed. Colofón, 3ª. Edición, México, 1991, 192p.
- Echegollen, Alfredo, "Disidencia religiosa, cultura política y ciudadanía en México", en Mondragón, Carlos y Echegollen, Alfredo (coordinadores) *Democracia, cultura y desarrollo*, Editorial Praxis – UNAM, México, 1998, pp. 134-156.
- Engle, Shirley H. y Ochoa, Anna S., *Education for democratic citizenship. Decision making in the social studies*, Teachers College Press, Columbia University, New York and London, 1988, 224 p.

- Escalante Gonzalbo, Fernando, *Ciudadanos imaginarios. Memorial de los afanes y desventuras de la virtud y apología del vicio triunfante en la república mexicana –Tratado de moral pública–*, Centro de Estudios Sociológicos, El Colegio de México, México, 1999, 308 p.
- Estadísticas históricas*, Instituto Nacional de Estadística Geografía e Información (INEGI), México, 1980.
- Farfan H., Rafael, "La doble reflexibilidad de la sociología", en *Perspectivas teóricas contemporáneas de las ciencias sociales*, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1999, pp. 125-149.
- Faulks, Kheit, *Citizenship*, London ; New York : Routledge, 2000.
- Fernández Enguita, Mario, *La escuela a examen. Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*, Ediciones Pirámide, Madrid, 1995, 222 p.
- Ferrarotti, Franco, *El pensamiento sociológico de Augusto Comte a Marx Horkheimer*, Ed. Península, 2ª edición, Barcelona, 1975, 281 p.
- Ferro, Marc, *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*, Fondo de Cultura Económica, México, 1990, pp. 505.
- Flores García, Victor, "Glamour y poder. Los medios de comunicación: entre los ciudadanos y el mercado", en *Democracia, cultura y desarrollo*, Carlos Mondragón y Alfredo Echegollen (coords), Editorial Praxis-Universidad Nacional Autónoma de México, México 1998, pp. 106-133.
- Florescano, Enrique y Martínez, Rodrigo. *Historia gráfica de México, Época colonial I, Tomo II*, Instituto Nacional de Antropología e Historia / Editorial Patria, México, pp. 159.
- Foucault, Michel, *La verdad y las formas jurídicas*, Gedisa, Barcelona, 1995, 191 p.
- Foucault, Michel, *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*, Siglo XXI, México, 1978, 375 p.
- Foucault, Michel, *Microfísica del poder*, Las ediciones de La Piqueta, 2ª edición, Madrid, 1992, 189 p.
- Foucault, Michel, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Siglo XXI, México, 1978, 314 p.
- Frohen, Bruce, *The new communitarians and the crisis of modern liberalism*, Lawrence: University Press of Kansas, 1996.
- Galeana de Valadés, Patricia et. al., *Los siglos de México*, Editoria Patria, México, 1991, 436 p.
- GALL, Meredith D. y Walter R. Borg Gall, *Educational research: an introduction*, Boston: Allyn and Bacon, 2003.

- García Canclini, Nestor, "Comunidades de consumidores. Nuevos escenarios de lo público y la ciudadanía", en *Cultura y tercer Mundo*, Núm. 2, Nuevas Identidades y ciudadanías, Nueva Sociedad, Venezuela, 1996, pp. 1-16.
- García Canclini, Nestor, *Consumidores y ciudadanos. Conflictos culturales de la globalización*, Grijalbo, México, 1995, 124 p.
- García Canclini, Nestor, *La globalización imaginada*, Piados, México, 2000, 238 p.
- García Canclini, Nestor. "¿Modernismo sin modernización?", en *Revista Mexicana de Sociología*, Año LI, Núm.3, Universidad Nacional Autónoma de México, México, Julio-Septiembre 1989, pp. 163-189.
- García Canclini, Nestor. "El consumo cultural y su estudio en México: una propuesta teórica", en *El consumo cultural en México*, Nestor García Canclini (Coord.), Consejo nacional para la Cultura y las Artes, México, 1993, pp. 15-42.
- García Castro, María, "Identidad nacional y nacionalismo en México", en *Sociológica*, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, Año 8, Núm. 21, México, enero-abril, 1993, pp. 31-41.
- García Clarck, Rubén R., "Bases para un diagnóstico de la cultura cívica en México" en *Sociológica*, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, año 16, número 45-46, México, enero-agosto, 2001, pp. 445-456.
- García Méndez, Emilio, *Infancia-Adolescencia. De los derechos y de la justicia*, Doctrina jurídica contemporánea 7, UNICEF/Fontamara, México, 1999, 285 p.
- Gellner, Ernest, *Naciones y nacionalismo*, Alianza Editorial, México, 1988, 189 p.
- Giddens, Anthony, *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*, Editorial Península, Barcelona, 1997, 299 p.
- Giroux, Henry, *La escuela y la lucha por la ciudadanía, pedagogía crítica de la época moderna*, Siglo XXI, México, 1993, 333 p.
- Giroux, Henry, *Teoría y resistencia en educación, una pedagogía para la oposición*, Siglo XXI, México, 1992, 329 p.
- Gómez Navas, Leonardo, "La Revolución Mexicana y la educación popular" en *Historia de la educación pública en México*, Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez coordinadores, Secretaría de Educación Pública / Fondo de Cultura Económica, México, 1982, pp. 116-156.
- González Casanova, Pablo. *Imperialismo y liberación. Una introducción a la historia contemporánea de América Latina*, Editorial Siglo XXI, 6ª edición, México, 1986, 297 p.
- González Navarro, Manuel, "Participación y cultura política en la psicología social mexicana", en *El estudio de la cultura política en México*

(*Perspectivas disciplinarias y actores políticos*), Esteban Krotz (coord.), CONACULTA-CIESAS, México, 1996, pp. 147-183.

Gorostiaga, Xavier, "El desarrollo geocultural", ponencia presentada en el encuentro de Educación ITESO, Guadalajara, Jalisco, México, 1996, fotocopias.

Gray, John, *Liberalismo*, Alianza Editorial, Madrid, 1994, 158 p.

Guarasci, Richard y Cornwell, Grant H., *Democratic education in an age of difference. Redefining citizenship in higher education*, Jossey-Bass publisher, San Francisco, 1997.

Guevara Niebla, Gilberto, "Valores y metas de la educación en México", Cuelli José (comp.), Secretaría de Educación Pública – Jornada, México, 1990.

Guevara Niebla, Gilberto, *La catástrofe silenciosa*, Fondo de Cultura Económica, México, 1992, 336 p.

Guevara Niebla, Gilberto, "La descentralización de la educación pública", en *Nueva Antropología*, UAM-I, Vol. VI, Núm. 21, México, junio de 1983, pp. 5-13.

Gutierrez Castañeda, Griselda, *La constitución del sujeto de la política. Discurso político y producción simbólica*, Universidad Nacional Autónoma de México-Fontamara, México, 1999.

Gutierrez, Natividad, "El resurgimiento de la etnicidad y la condición multicultural en el Estado-nación de la era global", en *Los retos de la etnicidad en los estados-nación del siglo XXI*, Leticia Reina (Coord.), CIESAS-INI-Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa, México, 2000, pp. 93-99.

Gutierrez, Roberto, "La cultura política en México: teoría y análisis desde la sociología", en *El estudio de la cultura política en México (Perspectivas disciplinarias y actores políticos)*, Esteban Krotz (coord.), CONACULTA-CIESAS, México, 1996, pp. 39-72.

Gutman, *La educación democrática: una teoría política de la educación*, Paidós, Barcelona, Buenos Aires, México, 2001, 420 p.

Habermas, Jürgen, *El discurso filosófico de la modernidad*, Taurus, Madrid, 1989.

Habermas, Jürgen, *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*, Paidós, España, 1999, 258 p.

Habermas, Jürgen, *Pensamiento posmetafísico*, Taurus, Humanidades, México, 1990, 280 p.

Hahn, Carole L., *Becoming political. Comparative Perspectives on Citizenship Education*, State University of New York Press, 1998, 304 p.

Held, David, *La democracia y el orden global: del estado moderno al orden cosmopolita*, Paidós, Barcelona, 1997, 383 p.

- Heller, Agnes y Ferenc, Fehér, *El péndulo de la modernidad. Una lectura de la era moderna después de la caída del comunismo*, Ed. Península, España, 1994, 251 p.
- Heller, Agnes, *Sociología de la vida cotidiana*, Ed. Península, España, 1977, 418 p.
- Hirsch Adler, Ana (compiladora), *Educación y Valores*, Tomos I, II y III, Gernika, México, 2001.
- Hirsch Adler, Ana, *México: valores nacionales. Visión panorámica sobre las investigaciones de valores nacionales*, Gernika, México, 1998.
- Hirsh, Joachim, *Globalización, Capital y Estado*, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, México, 1996.
- Hobsbawm, Eric, *Naciones y nacionalismos desde 1780*, Grijalva Mondadori, Crítica, Barcelona, 1998, 212 p.
- Holloway, John, "Un capital, muchos Estados", en *Política y Estado en el pensamiento moderno*, Gerardo Ávalos Tenorio y María Dolores Paris (coordinadores y compiladores), Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, México, 2001, pp. 295-316.
- Ianni, Octavio, *Teorías de la globalización, Siglo XXI – Universidad Nacional Autónoma de México – CII*, México, 1988, pp. 184.
- Ibarra, David, Interdependencia, ciudadanía y desarrollo, prólogo de Rafael Segovia, México: FCE Nacional Financiera, 1994, 129 p.
- Inzunza Vera, Ernesto, "Diálogo, democracia y derechos humanos", en *Metapolítica*, Vol. 4, Núm. 16, México, agosto-diciembre, 2000, pp. 143-161.
- Isin, Engin F. y Wood Patricia K., *Citizenship and Identity*, Sage, Publications, London, Thousan Oaks, New Delhi, 1999, 189 p.
- Iturriaga, José E., *La creación de la Secretaría de Educación Pública*, en *Historia de la educación pública en México*, Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez coordinadores, Secretaría de Educación Pública / Fondo de Cultura Económica, México, 1982, pp. 157-165.
- Jameson, Frederic, *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*, Piados Studio, España, 1995.
- Jiménez López, Lucina, "¿Qué onda con la radio? Un acercamiento a los hábitos radiofónicos e intereses socioculturales de los jóvenes de la ciudad de México", en *El consumo cultural en México*, Nestor García Canclini (Coord.), Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México, 1993, pp. 337-383.
- Krotz, Esteban, "Aproximaciones a la cultura política mexicana como fenómeno y como tema de estudio", en *El estudio de la cultura política en México (Perspectivas disciplinarias y actores políticos)*, Esteban Krotz (coord.), CONACULTA-CIESAS, México, 1996, pp. 11-35.

- Kubow, Patricia, *Reconceptualizing Citizenship Education for the Twenty-First Century: A study of postbaccalaureate social studies students from Canada, England and the United States*, (An unpublished doctoral thesis), University of Minnesota, Minneapolis, USA, 1996.
- Kymlicka, Will y Norman Wayne, "El Regreso del ciudadano: un examen del trabajo reciente sobre la teoría de la ciudadanía", en *Agora, Cuadernos de Estudios Políticos*, Año 3, Número 7, Invierno de 1997, pp. 5-42.
- Kymlicka, Will y Wayne Norman, *Citizenship in diverse societies*, Oxford; New York: Oxford University Press, 2000m, 280 p.
- Kymlicka, Will, *Multicultural citizenship. A liberal theory of minority rights*, Clarendon Press – Oxford, 1996, 280 p.
- Labastida, Horacio, *Cómo acercarse a la política*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes – Fondo Editorial de Querétaro – Noriega Editores, México, 1993, 246 p.
- Lara Valencia, Francisco, "El gasto transfronterizo de los empleados de la industria maquiladora: Patrones e implicaciones para Sonora y Arizona", en *Industria maquiladora y mercados laborales*, Volumen II, El Colegio de la Frontera Norte-Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México, 1992, 139-161 pp.
- Larroyo, Francisco, *Historia general de la pedagogía*, Ed. Porrúa, México, 1986.
- Laski, Harold J., *El liberalismo europeo*, Fondo de Cultura Económica, México, 1953, 248 p.
- Leal, Juan Felipe. "El estado y el bloque de poder en México: 1867-1914". *Historia mexicana*, México, Vol. 23, No. 4 (abril-junio), Colegio de México, 1977, pp. 700-721.
- Levinson, Meira, *The demands of liberal education*, Oxford, University Press, New York, 1999.
- Lezama, José Luis, *Teoría social, espacio y ciudad*, El Colegio de México, México, 1993, 430 p.
- Lipovestky, Gilles, "Espacio privado y espacio público en la era posmoderna", en **Sociológica**, Universidad Autónoma metropolitana Unidad Azcapozalco, División de Ciencias Sociales y Humanidades Departamento de Sociología, Año 8, Núm. 22, Lo público y lo privado, México, Mayo-agosto de 1993, pp. 227-240.
- Lira, Andrés. "Las opciones políticas en el estado liberal mexicano, 1853-1910" en *La formación del Estado mexicano*, Editorial Porrúa, México, 1984, pp.135-151.
- Lomnitz, Claudio, "La construcción de la ciudadanía en México", en *Metapolítica*, Volumen 4, México, julio/septiembre 2000, pp. 128-149.

- López-Guerra, Claudio, "Democracia sustentable. ¿Cómo sustentar la democracia?", en *Metapolítica*, Vol. 5, Núm., 18, México, abril-junio del 2001, pp. 116-129.
- Loyo, Aurora, "Modernización de la educación o del aparato educativo" en *Revista Mexicana de Sociología*, Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México, Año LV, Núm. 2, México, abril-junio de 1993, pp. 339-349.
- Luhmann, Niklas, "Inclusión-exclusión", "Capitalismo y utopía" y "Unidad y diferenciación en la sociedad moderna", en *Acta sociológica*, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Coordinación de Sociología, Núm. 12, Universidad Nacional Autónoma de México, México, septiembre-diciembre de 1994, pp.11-39, 41-53 y 55-61, respectivamente.
- Maíz, Ramón, "Democracia participativa. Repensar la democracia como radicalización de la política", en *Metapolítica*, Vol. 5, Núm., 18, México, abril-junio del 2001, pp. 72-95.
- Mariscal Landín, David, "El problema de la educación en América Latina", *Nósis*, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Año V, Núm. 9-10, México, julio1992-junio 1993, pp. 131-174.
- Mariscal Landín, David, "Los orígenes del liberalismo mexicano", *Nósis*, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Año V, Núm. 12, México, enero-junio, 1994, pp. 11-33.
- Marshall, T. H., *Class, Citizenship an Social Development*, Doubleday & Company, Inc., Garden City, New York, 1964, pp. 334.
- Martínez Della Roca, Salvador, *Estado, educación y hegemonía: 1920-1956*, editorial Línea, México, 1983.
- Mascott, Ma. Ángeles, "Cultura política y nuevos movimientos sociales en América Latina", en *Metapolítica*, Revista trimestral de teoría y ciencia de la política, Número 2, Volumen 1, México, abril/junio de 1997, pp. 227-239.
- Mato, Daniel, "Procesos de construcción de identidades transnacionales en América Latina en tiempos de globalización" en Mato, D. (coord.) *Teoría y política de la construcción de identidades y diferencias en América Latina y el Caribe*, UNESCO, Ed. Nueva Sociedad, Venezuela, 1994, pp. 251-261.
- Matute, Alvaro "La política educativa de José Vasconcelos", en *Historia de la educación pública en México*, Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez coordinadores, Secretaría de Educación Pública / Fondo de Cultura Económica, México, 1982, pp.166-182.
- McCarthy, Thomas, "El discurso práctico, la relación de la moralidad con la política", en *Jürgen Habermas, moralidad, ética y política. Propuestas y críticas*, Maria Herrera (Coord.), Alianza Editorial, México, 1993, pp. 147-171.
- McLaren, Peter, *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, Siglo XXI, Centro de Estudios Sobre

- la universidad, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1984, 302 p.
- Mejía Zuñiga, Raúl, *Raíces educativas de la reforma (biografía de una generación liberal)*. Biblioteca pedagógica de perfeccionamiento profesional, Núm. 37, Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, Secretaría de Educación Pública, México, 1964, 207 p.
- MENESES Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911, La problemática de la educación mexicana en el siglo XIX y principios del XX*, Editorial Porrúa, México, 1983, 787 p.
- Merquior, José Guilherme, *Liberalismo viejo y nuevo*, Fondo de Cultura Económica, México, 1993.
- Meyer, Lorenzo, "El Primer tramo del camino" y "La encrucijada", en *Historia general de México*, Secretaría de Educación Pública – El Colegio de México, México, 1976, 111-199 y 201-283 pp. Respectivamente.
- Mondragón, Carlos, "Minorías activas y el proceso de democratización en Latinoamérica, en Mondragón, Carlos y Echegollen, Alfredo (coordinadores) *Democracia, cultura y desarrollo*, Editorial Praxis – Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1998, pp. 179-205.
- Montenegro, Walter, *Introducción a las doctrinas político económicas*, Breviario 122 del Fondo de Cultura Económica, México, 1993.
- Moreno y Kalbtk, Salvador. "El profiriatto. Primera etapa (1876-1901)", en *Historia de la educación pública en México*, Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez coordinadores, Secretaría de Educación Pública / Fondo de Cultura Económica, Edición especial, México, 1982, pp. 41-82.
- Mouffe, Chantal, "Feminismo, ciudadanía y política democrática radical" en *Debate feminista*, Año 4, Vol. 7, Marzo 1993, pp. 3-22.
- Noriega Chávez, margarita, *En los laberintos de la modernidad: Globalización y sistemas educativos*, Colección Educación, Núm. 8, Universidad Pedagógica Nacional, México, 1996.
- Nous, Alexis, *¿Qué se? La modernidad*, Publicaciones Cruz O., S.A., México, 1997.
- O'gorman, Edmundo. *La invención de América*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1958.
- Olive, León, *Multiculturalismo y pluralismo*, Facultad de Filosofía y Letras-Universidad Nacional Autónoma de México-Paidós, México, 1999, 252 p.
- Opazo Marmentini, Juan Enrique, "Ciudadanía y democracia. La mirada de las ciencias sociales", en *Metapolítica*, Volumen 4, México, julio/septiembre 2000, pp. 52-79.
- Ornelas, Carlos, *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, Centro de Investigación y Docencia Económicas / Nacional Financiera/ Fondo de Cultura Económica, México, 1995, 371 p.

- Orozco Gómez, Guillermo, "Cultura y televisión: de las comunidades de referencia a la producción de sentido en el proceso de recepción", en *El consumo cultural en México*, Nestor García Canclini (Coord.), Consejo nacional para la Cultura y las Artes, México, 1993, pp. 262-294.
- Osorio, Jaime, "América latina: globalización y crisis de identidad", en *Sociológica*, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Atzacapozalco, Año 8, Núm. 21, México, enero-abril, 1993, pp. 227-235.
- Osorio, Jaime, "Paradojas de la política y la democracia en América Latina. Una crítica a la teoría de la transición democrática", en *Sociológica*, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Atzacapozalco, año 16, número 45-46, México, enero-agosto, 2001, pp. 391-408.
- Osorio, Jaime, *La revolución de los ciudadanos. (Para repensar la política en América Latina)*, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, México, 1994.
- Palacios, Jesús, *La cuestión escolar, críticas y alternativas*, Editorial Laia, Barcelona, 1978, 659 p.
- Paris Pombo, María Dolores, "Racismo y nacionalismo: la construcción de identidades excluyentes", en *Política y Cultura*, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, Número 12, México, verano 1999, pp. 53-76.
- Paris Pombo, María Dolores, *Crisis e identidades colectivas en América Latina*, Plaza y Valdes- Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, México, 1990, 157 p.
- Pérez Cortés, Sergio, "Un ideal de ciudadano liberal", en *Sociológica*, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Atzacapozalco, Año 10, Núm. 28, México, Mayo-agosto, 1995, pp. 201-224.
- Pérez Rocha, Manuel. *Educación y desarrollo. La ideología del Estado mexicano*. Serie Estado y educación en México, Editorial Línea – UAG - UAZ, México, 1983.
- Perfil de la Educación en México*, Secretaría de la Educación Pública, México, 2000.
- Pico, José (comp.), *Modernidad y postmodernidad*, Alianza Editorial, Madrid, 1988, 385 p.
- Pineda Pablos, Nicolás, "Tres conceptos de ciudadanía para el desarrollo de México" en *Este País*, México, Agosto de 1999, pp. 34-37.
- Piñón Gaytan, Francisco, "La filosofía del poder: Maquiavelo y Hobbes", en *Política y Estado en el pensamiento moderno*, Gerardo Avalos Tenorio y María Dolores París (coordinadores y compiladores), Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, México, 2001, pp. 45-59.
- Plamenatz, John, "Liberalism", en *Dictionary of the History of Ideas. Studies of Selected Pivotal Ideas*, Charles Scribner's, New York, 1973-1974, Vol. III, pp. 36-61.

- Planes y Programas*, Secretaría de la Educación Pública, México, 1993.
- Ponce, Anibal, *Educación y lucha de clases*, Distribuciones Hispánicas, México, 1986, 181 p.
- Quiroz, Alberto. *Biografías de educadores mexicanos*. Secretaría de Educación Pública / Departamento de Bibliotecas, México, 1962, pp.285.
- Raat, William D. *El positivismo durante el porfiriato (1876-1910)*, Versión castellana de Andrés Lira, Secretaría de Educación Pública – Setentas, Núm. 228, México, 1975, 175 p.
- Raby, David L. "Ideología y construcción del Estado: la función política de la educación rural en México: 1921-1935" en *Revista Mexicana de Sociología*, Instituto de Investigaciones Sociales – Universidad Nacional Autónoma de México, Año LI - Núm. 2, México, Abril-Junio 1989.
- Raby, David L., *Educación y revolución social en México (1921-1940)*, Secretaría de Educación Pública-Setentas 141, traducción de Roberto Gómez Ciriza, México, 1974, 254 p.
- Ramírez Sáiz, Juan Manuel, "Cultura política y educación cívica del movimiento urbano popular", en *Cultura política y educación cívica*, Jorge Alonso (Coord.), Centro de Investigaciones interdisciplinarias en Humanidades-Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa, México, 1997, pp. 341-367.
- Ramírez Sáiz, Juan Manuel, "Las dimensiones de la ciudadanía" en Jaime Castillo y Elsa Patiño (coordinadores), *Cultura Política de las Organizaciones y movimientos sociales*, La Jornada Ediciones – Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades – Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1997, pp. 189-210.
- Rawls, John, *EL liberalismo político*, Fondo de Cultura Económica, México, 1996, 359 p.
- Rawls, John, *Teoría de la justicia*, Fondo de Cultura Económica, México, 1997, 549 p.
- Reimer, Everett, *La escuela ha muerto*, Ed. Guadarrama-Punto Omega, Barcelona, 1981.
- Reina, Leticia (Coord.), *Los retos de la etnicidad en los estados-nación del siglo XXI*, CIESAS-INI-Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa, México, 2000, 347 p.
- Reina, Leticia. *Las rebeliones campesinas en México (1819-1906)*, 3o edición, Colección América Nuestra, Caminos de liberación, Núm. 28, Editorial Siglo XXI, México, 1986, pp. 437.
- Reyes Heróles, Jesús. *El liberalismo en México*, 3 tomos, 1a. reimposición, Fondo de Cultura Económica, México, 1974.
- Ribeiro, Darcy, *Configuraciones histórico culturales de los pueblos americanos*, Universidad Autónoma de Sinaloa, Colección Nuestro Continente, No 8, México, 1981, pp. 5-65.

- Riquer Fernández, Florinda, "Mujer y procesos de individuación: Ciudadanas simbólicas", en *Acta Sociológica*, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-Universidad Nacional Autónoma de México, Núm. 16, México, enero-abril, 1996, pp. 133-148.
- Rivero Alvisa, Daisy y Rojas Requena, Iliana. *Justo Sierra y la filosofía positivista en México*, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, Cuba, 1987, 119 p.
- Robles, Martha. *Educación y sociedad en la historia de México*, Editorial Siglo XXI, México, 1984. 262 p.
- Rodríguez Adrados, Francisco, *La democracia ateniense*, Alianza, México, 1975, 511 p.
- Rodríguez, Miguel Ángel, "Las rutas de la cultura política" en *Metapolítica*, Revista trimestral de teoría y ciencia de la política, Número 2, Volumen 1, México, abril/junio de 1997, pp. 283-289.
- Rosaldo, Renato, "Reimaginando las comunidades nacionales" en Valenzuela Arce, José Manuel (comp.) *Decadencia y auge de las identidades: cultura nacional, identidad cultural y modernización*, El Colegio de la Frontera Norte – Programa Cultural de las Fronteras, Tijuana, México, 1992.
- Rude, *La Europa revolucionaria: 1783-1815*, 8ª edición, Siglo XXI, Barcelona, 1988, 449 p.
- Sabine, George H., *Historia de la teoría política*, Fondo de Cultura Económica, México, 1979, 677 p.
- Saez, Carmen. "la Libertad, periódico de la dictadura porfirista" en *Revista Mexicana de Sociología*, Año XLVIII, Núm. 1, Universidad Nacional Autónoma de México, México, enero-marzo 1986, pp. 217-218.
- Sánchez Ruíz, Enrique E., "Cultura política y medios de difusión: educación informal y socialización", en *El estudio de la cultura política en México (Perspectivas disciplinares y actores políticos)*, Esteban Krotz (coord.), CONACULTA-CIESAS, México, 1996, pp. 253-292.
- Sánchez Torrado, Santiago, *Ciudadanía sin fronteras. Cómo pensar y aplicar una educación en valores*, Colección Aprender a ser, Desclée De Brouwer, España, 1998.
- Santillana Andraca, Arturo, "La república ética de Rousseau", en *Política y Estado en el pensamiento moderno*, Gerardo Ávalos Tenorio y María Dolores París (coordinadores y compiladores), Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, México, 2001, pp. 123-139.
- Savater, Fernando, *Ética, política, ciudadanía*, Grijalbo – Raya en el Agua – Causa ciudadana, México, 1998b, 76 p.
- Savater, Fernando, *Política para Amador*, Ariel, México, 1998a, 233 p.
- Segovia, Rafael, *La politización del niño mexicano*, El Colegio de México, México, 1977, 164 p.

- Semo, Enrique, Coord., *México. Un pueblo en la historia*, Tomo II, Nueva Imagen-Universidad Autónoma de Puebla, 1983.
- Semo, Enrique. *Historia mexicana. Economía y lucha de clases*, Era, Serie Popular Núm. 66, México, 1984. 338 p.
- Serna Moreno, J. Jesús María, "Diversidad cultural, etnicidad y democracia en la perspectiva del siglo XXI", en *Democracia, cultura y desarrollo*, Carlos Mondragón y Alfredo Echegollen (coords), Editorial Praxis-Universidad Nacional Autónoma de México, México, pp. 81-105.
- Sierra Méndez, Justo, *La educación nacional*, Obras completas Vol. VIII, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1977, 518 p.
- Solana, Fernando, Cardiel Reyes Raúl y Bolaños Martínez Raúl (coordinadores), *Historia de la educación pública en México*, Secretaría de Educación Pública / Fondo de Cultura Económica, Edición especial, México, 1982.
- Staples, Anne. "Panorama Educativo al Comienzo de la Vida Independiente" en *Ensayos sobre Historia de la Educación en México*, de El Colegio de México, 2a. Edición, México, 1985, pp.101-144.
- Stavenhagen, Rodolfo, "¿Es posible la nación multicultural?", en *Los retos de la etnicidad en los estados-nación del siglo XXI*, Leticia Reina (Coord.), CIESAS-INI-Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa, México, 2000, pp. 325-347.
- Steger, Hanns-Albert *Las universidades en el desarrollo social de la América Latina*, Fondo de Cultura Económica, México, 1974.
- Stiglitz, Joseph E., *El malestar en la globalización*, Taurus, México, 2003, 314 p.
- Tanck de Estrada, Dorothy, *La educación ilustrada. Educación primaria en la ciudad de México*, El Colegio de México, 2ª edición, México, 1984, 304 p.
- Taylor, Charles, "Democracia incluyente. La dinámica de la exclusión democrática", en *Metapolítica*, Vol. 5, Núm., 18, México, abril-junio del 2001, pp. 24-37.
- Tedesco, Juan Carlos, *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad, y ciudadanía en la sociedad moderna*, Grupo Anaya, España, 1995.
- Tejeda, José Luis, "La democracia y sus tensiones", en *Política y Estado en el pensamiento moderno*, Gerardo Ávalos Tenorio y María Dolores París (coordinadores y compiladores), Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, México, 2001, pp. 265-273.
- Tenzer, Nicolas, *¿Qué sé? La política*, Publicaciones Cruz o., S.A., México, 1992, 110 p.
- Tenzer, Nicolas, *La sociedad despolitizada. Ensayo sobre los fundamentos de la política*, Piados, España, 1992, 357 p.
- Thiebaut, Carlos, "Derechos humanos: frágiles virtudes de la modernidad", en *Jürgen Habermas, moralidad, ética y política. Propuestas y críticas*, María Herrera (Coord.), Alianza Editorial, México, 1993, pp. 193-225.

- Thiebaut, Carlos, *Vindicación del ciudadano. Un sujeto reflexivo en una sociedad compleja*, Paidós, Biblioteca del Presente, Núm. 7, España, 1998, pp. 286.
- Torres, Carlos Alberto, *Democracia, educación y multiculturalismo*, Siglo XXI, México, 2001, 363 p.
- Touraine, Alain y Khosrokhavar, Farhad, *A la búsqueda de sí mismo. Diálogo sobre el sujeto*, Paidós, España, 2002.
- Touraine, Alain, "Nuevas reflexiones sobre la crítica de la modernidad", en *Sociológica*, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapozalco, Año 8, número 23, México, Septiembre-diciembre, 1993.
- ULLOA Ortiz, Manuel, *El Estado educador*, Editorial Jus, México, 1976, 461 p.
- Valdes, Luz María, *Población reto del tercer milenio. Curso interactivo introductorio a la demografía*, Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa-Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2000.
- Valenzuela Arce, José Manuel, "Ámbitos de interacción y consumo cultural en los jóvenes", en *El consumo cultural en México*, Nestor García Canclini (Coord), Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México, 1993, pp. 384-414.
- Varela, Roberto, "Los estudios recientes sobre 'cultura política' en la antropología social mexicana", en *El estudio de la cultura política en México (Perspectivas disciplinarias y actores políticos)*, Esteban Krotz (coord.), CONACULTA-CIESAS, México, 1996, pp. 73-145.
- Vaughan, Mary Kay. *Estado, clases sociales y educación en México. II Tomos*, Secretaría de Educación Pública/80 Fondo de Cultura Económica, México 1982, 549 p.
- Vazquez, Josefina, *Nacionalismo y educación en México*, El Colegio de México – Centro de Estudios Históricos, México, 1975, 331 p.
- Velázquez Aalkaimm, Roberto y VELAZQUEZ Aalkaimm Urad, María Elena, *Orientación educativa*, Santillana, Secundaria, Serie 2000, México, 1997, 150 p.
- Vernaux, R., *Historia de la filosofía contemporánea*, Editorial Herder, España, 1971.
- Villarreal, René, *Liberalismo social y reforma del Estado. México en la era del capitalismo posmoderno*, Nacional Financiera/ Fondo de Cultura Económica, México, 1993, 395 p.
- Villegas, Abelardo. *México en el horizonte liberal*, Colección Nuestra América, Núm. 3, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1981, 156 p.
- Villoro, Luis, "Autonomía y ciudadanía de los pueblos indios" en *Ágora, Cuadernos de Estudios Políticos*, Año 3, Número 7, Invierno de 1997, pp. 66-78.
- Villoro, Luis, *El poder y el valor. Fundamentos de una ética política*, Fondo de Cultura Económica–El Colegio Nacional, México, 1998, 400 p.

- Villoro, Luis, *Estado plural, pluralidad de culturas*, Facultad de Filosofía y Letras-Universidad Nacional Autónoma de México-Paidós, México, 1999, 184 p.
- Villoro, Luis, *De la libertad a la comunidad*, Tecnológico de Monterrey-Ariel, México, 2001, 129 p.
- Walzer, "El significado de ser americano" en *Sociológica*, año 6, número 17, Cambios Culturales, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Atzacapozalco, México, Septiembre-diciembre de 1991, pp. 233-251.
- Weber, Max, *Economía y sociedad*, Fondo de Cultura Económica, México, 1984, 1245 p.
- Wolin, Richard, "Modernismo versus posmodernismo", en *Cuadernos de formación docente*, Número 25, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán, México, mayo de 1988, pp. 61-72.
- Yuren Camarena, *La filosofía de la educación en México. Principios, fines y valores*, Trillas, México, 1994.
- Yuren Camarena, María Teresa, *Eticidad, valores sociales y educación*, Colección Textos 1, Universidad Pedagógica Nacional, México, 1995, 325 p.
- Yurén Camarena, María Teresa, *Sujeto, eticidad y educación en la obra de Hegel*, Universidad pedagógica Nacional, México, 1993.
- Zea, Leopoldo, *El pensamiento latinoamericano*, Colección Demos, Editorial Ariel Seix Barral, México, 1976, 542 p.
- ZEA, Leopoldo, *El positivismo en México. Nacimiento, apogeo y decadencia*, Fondo de Cultura Económica, México, 1988, 481 p.
- Zermeño, Sergio, "El pensamiento social y los actores colectivos en el fin de siglo mexicano" en *Perspectivas teóricas contemporáneas de las ciencias sociales*, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1999, pp. 455-468.
- Zermeño, Sergio, "La derrota de la sociedad", en *Revista Mexicana de Sociología*, Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México, Año LV, Núm. 2, México, abril-junio de 1993, pp. 273-290.
- Zermeño, Sergio, *México: una democracia utópica. El movimiento estudiantil del 68*, Siglo XXI, 9ª edición, México, 1994, 336 p.

Indice

	Página
Dedicatoria	I
Agradecimientos	II
Presentación	III
PRIMERA PARTE	1
CAPITULO PRIMERO	
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	2
1. El Objeto De Estudio	2
2. Límites Del Trabajo	2
3. Dos Supuestos	4
4. Problematización	7
5. Propositiones Analíticas	13
CAPITULO SEGUNDO	
LA CIUDADANIA	19
1. Introducción	19
2. La Ciudadanía Como Idea-Fuerza Desde La Antigüedad	30
3. La Ciudadanía Como Relación Política	36
4. El Estado Y La Ciudadanía. Las Visiones Contractualistas	47
5. El Contractualismo Y Sus Implicaciones En La Ciudadanía	57
6. Estado, Nación, Estado Educador, Nacionalismo Y Ciudadanía	64
7. La Ciudadanía Como Construcción Cultural	79
7.1 Desde La Antropología Y La Multiculturalidad	79
7.2 Desde La Filosofía	84
8. La Ciudadanía Como Práctica Social Y Cultural Compleja	90
9. Resumen	104
10. Hacia La Construcción De Un Intento De Operacionalización Del Estudio De La Ciudadanía	108
CAPITULO TERCERO	
LA EDUCACION. INTENTO DE FORMACION DE LA CIUDADANIA	
1. Introducción	118
2. La Educación Como Proyecto	119
3. La Educación Como Proceso De Socialización	126
4. La Educación Como Proyecto De Socialización Unificador Y Homogéneo De La Ciudadanía Y El Trabajo	128
5. El Surgimiento De Puntos De Vista Encontrados, Compartidos Y Complementarios: La <i>Liberación</i> Y El <i>Control</i> , Mitos Fundantes Del Discurso Sobre La Educación	133
6. Resumen	138
7. Breve Descripción Del Desarrollo De La Educación Pública En México (Una Aproximación)	140
7.1 Los Orígenes Y El Siglo XIX	140
7.2 El Siglo XX	150
8. La Educación, La Nueva Concepción Ciudadana Y El Contexto Internacional En La Década De Los Noventas	160
	491

8.1	Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos "Satisfacción De Las Necesidades Básicas De Aprendizaje"	165
8.2	El Banco Mundial Y El Fondo Monetario Internacional	171
8.3	La Comisión Económica Para El Desarrollo De América Latina Y El Caribe (CEPAL) Y La Educación	173
9.	1992, El Acuerdo Nacional Para La Modernización De La Educación Básica (ANMEB) Y La Reforma De La Educación	179
10.	Educación Básica: Planes Y Programas En La Educación Ciudadana	186
11.	Las Interrogantes	194
12.	La Formación De La Ciudadanía Y La Educación	198
13.	Conclusiones	202
	SEGUNDA PARTE	204
	CAPITULO CUARTO	
	LAS CARACTERISTICAS DE LA EDUCACION PREPARATORIA	205
1.	Introducción	205
2.	Los Orígenes De La Preparatoria En México	206
3.	La Preparatoria En La Actualidad	210
3.1	La Estructura Del Subsistema	210
3.2	La Historia Reciente Del Subsistema, La Conformación Actual	213
3.3	El Plan General De Estudios	219
3.4	El Crecimiento Del Subsistema, La Atención De La Matrícula	224
4.	Las Características De La Educación Preparatoria En Ciudad Juárez	238
5.	La Estrategia Metodológica	243
5.1	La Muestra Del Estudio	244
	CAPITULO QUINTO	
	LOS SUJETOS DE LA ENCUESTA	
	PRIMERA PARTE	252
1.	Introducción	252
2.	La Escuela Y El Género	254
3.	La Edad	255
4.	La Edad, El Semestre Y El Turno De Estudio	259
5.	La Trayectoria Educativa	264
6.	La Familia	268
7.	La Escolaridad De Los Padres	274
8.	La Ocupación De Los Padres Y El Ingreso Familiar	276
9.	La Participación En El Ingreso Familiar, El Trabajo Estudiantil	283
10.	La Expectativa Personal De Futuro	288
11.	Los Viajes Y La Relación Con El Espacio Que Se Habita	298
12.	El Acceso A La Información Y La Recreación	301
a)	La Radio Y La Televisión	304
b)	Los Medios Escritos: Periódicos, Revistas Y Libros	306

c) El Cine	310
CAPITULO SEXTO	
LOS SUJETOS DE LA ENCUESTA	
SEGUNDA PARTE	313
13. El Conocimiento De Los Derechos Propios Y De Los Demás	313
14. Los Valores De Los Estudiantes Y Su Relación Con Los Demás	336
15. La Participación Del Estudiante	371
16. La Participación De Los Otros Desde La Perspectiva Del Estudiante	386
17. La Educación Y Los/as Estudiantes	389
18. Resumen	397
CAPITULO SEPTIMO	
LA EDUCACION Y LA CIUDADANIA	398
1. Introducción	398
2. Características Generales De La Educación	400
2.1 El Estudio Y El Trabajo	400
2.2 La Concepción Sobre La Ciudadanía Y Los Derechos En La Educación Pública Y Privada	402
2.3 La Participación Y La Educación Pública Y Privada	407
3. La Educación <i>Formalmente</i> Laica Y Religiosa	415
4. La Ciudadanía Y La Educación Preparatoria	422
CAPITULO OCTAVO	
CONCLUSIONES	
LOS SUJETOS ESCOLARES COMO (POSIBLES) CIUDADANOS	443
1. Introducción	443
2. Unas Palabras Sobre Los Planteamientos Iniciales	445
3. La Educación Y La Formación De La Ciudadanía	447
4. Los (Posibles) Ciudadanos Que Pueblan Las Escuelas Preparatorias En Ciudad Juárez	449
5. Ciudadanía Y Educación, Una Reflexión Final	455
ANEXO	462
CUESTIONARIO SOBRE EDUCACION Y CIUDADANIA	463
BIBLIOGRAFIA	473