

**Meléndez, M.T. (2011). *Formación para la Ciudadanía en el alumnado de secundaria en México: Diagnóstico desde un modelo democrático e intercultural*. (Tesis de doctorado). Universidad de Barcelona.**

<http://www.tesisenred.net/handle/10803/77652>

### **Capítulo 3. Modelos de Formación para la Ciudadanía**

La Formación para la Ciudadanía, como ya hemos ido comprobando, no es un ámbito sencillo de abordar, debido, entre otras cuestiones, a que se solapa con temas provenientes de objetivos curriculares diversos, tales como los de la Educación en Derechos Humanos, la Educación en Valores, la Educación Intercultural (Cabrera, 2007) y la Educación Ambiental. Sin embargo, un aspecto positivo que se desprende de esta situación es que la FC, al asumir una parte importante de los propósitos de dichos cuerpos teóricos, adquiere un mayor alcance y, al mismo tiempo, les brinda un contexto más sólido.

La variedad de temas que convergen en este ámbito exigen, a nuestro juicio, una organización que clarifique el horizonte al cual se dirigen, por lo que es plausible hablar de un modelo que los articule. Lo anterior se hará con el fin de que estos temas no sean únicamente un listado de tópicos por abordar. El alumnado necesita para un desempeño ciudadano saludable, contar con un cuerpo integrado de competencias ciudadanas que pueda poner en práctica en la comunidad a la que se sienta perteneciente, dada la posibilidad en ésta de poder implicarse y participar.

Las repercusiones de una desarticulación entre los temas de la formación para la ciudadanía ya hicieron estragos, como se mencionó que destaca Osler y Starkey (2004) al señalar que una parte importante del profesorado desconoce el sentido de la FC.

Para poder proponer un modelo de FC que nos sirva de guía para analizar y proyectar la FC en México desde una perspectiva coherente con la realidad del país, será necesario revisar diversos modelos de FC<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Cabe recordar que, al realizar el análisis de contenidos de los estudios sobre FC, uno de los objetivos es proponer un modelo de FC a partir de los modelos revisados.

La pregunta que guiará este tercer capítulo se enuncia de la siguiente manera: “¿Qué modelo de Formación para la Ciudadanía puede resultar un referente coherente con la realidad y perspectivas de la Formación para la Ciudadanía en México y por qué?” Para poder responder a tal cuestionamiento, será necesario contestar antes interrogantes como: “¿qué entendemos por un Modelo de Formación para la Ciudadanía?”, “¿qué modelos de FC se identifican actualmente?”, “¿qué componentes comprenden estos modelos?” y “¿contienen estos modelos los elementos que hemos considerado clave de la FC?”

Es importante apuntar que no se pondrá en duda la eficacia de ningún modelo, dado que provienen de necesidades diversas y buscan impactar en contextos también diferentes. Simplemente se destacaran sus principales características y se valorará lo que sería eficaz para mirar la situación mexicana.

### **3.1 Concepción del Modelo de Formación para la Ciudadanía**

Lo que entenderemos por *Modelo de Formación para la Ciudadanía* (MFC) se nutrirá de la conceptualización de FC del capítulo anterior. Sin embargo, dado que la concepción de *modelo* no ha sido abordada en capítulos anteriores, se hará aquí una breve remembranza de su origen y significado para poder enunciar una postura propia de su significado y con ello obtener una conceptualización de MFC.

A lo largo de los tiempos, la humanidad ha tenido que recurrir a mitos y a modelos para explicar y transformar la realidad<sup>2</sup> (Lévi-Strauss, 1970).

Es frecuente entender el término de modelo en dos sentidos: como algo que es apto para servir de objeto de imitación, o como una representación esquemática o teórica de un objeto, y sobre todo, de un sistema, que se postula para explicar los hechos observados (Bolívar, 1985). En el presente trabajo, abordaremos la concepción de modelo desde la segunda perspectiva.

---

<sup>2</sup> La realidad del mundo es lo que la ciencia alcanza a construir, mientras que lo real es lo que la teoría pretende cercar sin conseguirlo plenamente. Por esta razón es que con lo que se puede trabajar apenas es con la realidad. Descartes intentó construir un esquema de lo real-en-sí (real), pero esto no era posible, porque decir lo real-en-sí es del orden del lenguaje y no de lo real-en-sí. Esta situación evidenció una dialéctica inevitable que une-separando los conceptos de “modelo” y “real”. Esta paradoja es una de las causas de recurrir a los modelos para trabajar con la realidad (Núñez-Pérez, 1988).

Dado que Lévi-Strauss es el primer autor que extiende el análisis estructural<sup>3</sup> que se había hecho en la lingüística a los productos culturales<sup>4</sup>, fundando así la antropología estructural (Bolívar, 1985), partiremos de él para abordar la concepción de modelo, dada la perspectiva pedagógica de la que subyace nuestra investigación.

Lévi-Strauss reduce fenómenos sociales a dimensiones que pueden manejarse en una escala no sensible, pero sí inteligible. Esto lo hace porque se da cuenta de que los seres humanos solemos operar a partir de las partes de una totalidad, pues de esta manera nos resulta más manejable abordar una situación, en este caso del ámbito de lo social. En palabras textuales de Lévi-Strauss (1985), se puede decir que “esta transposición cuantitativa acrecienta y diversifica nuestro poder sobre un homólogo de la cosa. A través de un modelo la cosa puede ser tomada, sopesada al plano de la mano aprehendida con un solo ojo” (p. 66).

El autor plantea que los modelos no se descubren por vía empírica, sino teórica. Por lo tanto, resulta válido construir muchos modelos diferentes para describir y explicar cómo están relacionados un grupo de fenómenos (Lévi-Strauss, 1970). Sin embargo, el mejor modelo, menciona el autor, es el que, siendo el más simple, no utilice otros hechos fuera de los considerados y dé cuenta de todos.

Para poder merecer el nombre de estructura<sup>5</sup>, los modelos deben satisfacer cuatro condiciones:

- a) Dado que una estructura presenta un carácter de sistema, la modificación de cualquiera de sus elementos representa una modificación en todos los demás.
- b) Todo modelo pertenece a un grupo de transformaciones, cada una de las cuales corresponde a un modelo de la misma familia, de manera que el conjunto de estas transformaciones constituye un grupo de modelos.
- c) Las propiedades anteriores permiten predecir de qué manera reaccionará el modelo si uno de los elementos se modifica.

---

<sup>3</sup> Se entiende por análisis estructural, según Bolívar (1985), “un método que permite demostrar que elementos en apariencia dispares no son necesariamente tales y que detrás de la diversidad desconcertante de los hechos que se ofrecen a la observación empírica pueden encontrarse algunas propiedades invariantes diferentemente combinadas” (p. 48).

<sup>4</sup> Saussure plantea, en Bolívar (1985), que “la lengua debe considerarse un sistema, entendiendo por tal que un elemento lingüístico no tiene realidad independientemente de su relación con los otros que forman el conjunto: la lengua es un sistema que no conoce más que su propio orden” (p. 48). Este planteamiento da lugar a los modelos lingüísticos. Estas reflexiones son el marco en el que Lévi- Strauss exporta la idea de modelo a productos culturales.

<sup>5</sup> En Bolívar (1985), se entiende la estructura como “un modelo teórico elaborado para explicar las relaciones empíricas y los sistemas culturales” (p. 55).

- d) El modelo debe ser construido de tal manera que su funcionamiento pueda dar cuenta de todos los hechos observados (Lévi-Strauss, 1970, p. 251 y 252)

Ante lo anterior, entenderemos como modelo:

La representación o simulación que se formula por escrito de un fenómeno o situación que se da en lo cotidiano y que busca explicar, describir y transformar lo que pasa en la realidad (Definición propia).

Lo anterior nos da para decir que, por MFC, entenderemos:

Una representación plasmada por escrito que da cuenta de fenómenos observados en la realidad sobre procesos que se dictan desde un marco legal y se dinamizan con la práctica, relacionados con la adquisición de saberes y competencias para la vida cotidiana, encontrándose dichos procesos permeados por un contexto político, social y económico en constante movimiento (Definición propia).

### ***3.2 Modelos de Formación para la Ciudadanía***

Bajo lo que entendemos por MFC, encontramos los siguientes modelos entre los estudios revisados:

El Modelo para el Estudio de Educación Cívica, de Torney-Purta et al. (2001); el Modelo de los mínimos y máximos, de Osler y Starkey (2004); el Modelo para conceptualizar la Educación para una Ciudadanía Democrática, de Reimers y Villegas (2005), así como el Modelo de Formación para una Ciudadanía Intercultural, del Grup de Recerca en Educació Intercultural (GREDI) (Bartolomé, 2002; Bartolomé y Cabrera, 2007). Estos modelos coinciden con los destacados por Cabrera (2007) como modelos para abordar la FC.

A continuación se desarrollará la concepción, componentes y contextualización de cada uno de los modelos, con el propósito de observar si tienen presentes los elementos que hemos considerado claves en la FC y si su concepción, componentes y contextualización responden a las necesidades de la realidad mexicana y a sus perspectivas, todo con el propósito de elegir el que nos guíe de manera más certera para la creación de un modelo propio.



### **3.2.1 El Modelo para el Estudio de la Educación Cívica de Torney-Purta, Lehmann, Oswald y Schulz**

Este modelo surge en 1995 como resultado de las propuestas hechas para configurar la Fase I del más reciente estudio de la IEA<sup>6</sup> sobre Educación Cívica, dicha fase consistiría en un estudio de caso por país. El propósito del modelo consistió en organizar las dimensiones que se consideraba se relacionaban con la Educación Cívica de los jóvenes escolarizados.

Los responsables de la creación del modelo fueron los representantes de los países participantes<sup>7</sup>, quienes se esforzaron por una construcción que permitiera la expresión y el análisis desde diversas perspectivas. Es decir, un modelo tal que actores significativos e investigadores encontraran en él una representación relevante para visualizar una ECD.

Es importante destacar que el modelo se basó principalmente en el modelo ecológico de Bronfenbrenner, el cual consiste en un acercamiento orgánico para estudiar el desarrollo y en la teoría de la Cognición Situada de Lave and Wegner, la cual funciona para incorporar diversas posturas y perspectivas (Torney-Purta et al., 2001).

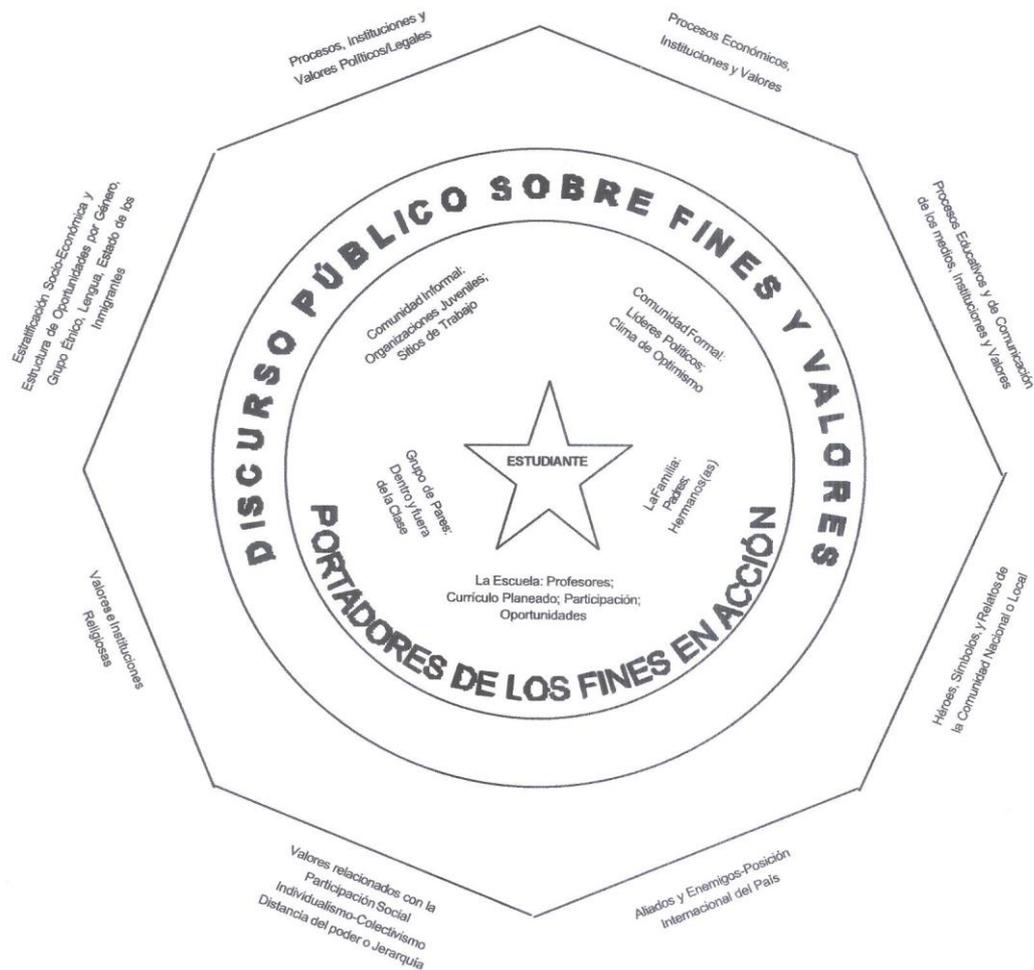
El esquema que representa al modelo es un octágono; así es como también se le conoce al modelo de estos autores.

---

<sup>6</sup> El primer estudio se realizó en 1975. Es de destacarse que también los resultados de este primer estudio sirvieron como punto de partida para la propuesta de la nueva aplicación.

<sup>7</sup> Australia, Bélgica (francesa), Bulgaria, Chile, Colombia, Chipre, República Checa, Dinamarca, Inglaterra, Estonia, Finlandia, Alemania, Grecia, Hong Kong, Hungría, Italia, Letonia, Lituania, Noruega, Polonia, Portugal, Rumanía, Federación Rusa, República Eslovaca, Eslovenia, Suecia, Suiza, Estados Unidos.

Esquema 3.1. Modelo para el estudio de Educación Cívica del IEA (Torney-Purta et al., 2001)



El modelo, como puede observarse, sitúa al alumnado en el centro de su estructura, y a su contexto lo piensa como un soporte para su participación comprometida y crítica en lo social y político.

La relación entre el alumnado y el contexto se da a través del discurso público y/o a las discusiones de propósitos, valores y prácticas relevantes para la educación cívica que rodean al o a la joven estudiante. Es decir, la función que esta discusión ejerce sobre el alumnado es la de influir en él a través del contacto cara a cara con el conjunto de instituciones que se encuentran en su contexto más cercano.

El contexto se conforma mediante dos grupos bien diferenciados; el más cercano al alumnado, partiendo del esquema del modelo, está constituido por la familia (padres y hermanos), la escuela

(profesorado, currículum, participación y oportunidades), el grupo de pares (dentro y fuera de clase), la comunidad formal (líderes políticos, clima de optimismo) y la comunidad informal (organizaciones juveniles, sitios de trabajo). A estas relaciones cabe agregársele el impacto que la televisión y otros medios ejercen sobre el alumnado. Por otro lado, el grupo más alejado está conformado por instituciones, procesos y valores en ámbitos económicos, políticos, educativos y religiosos, así como por la posición internacional del país, los símbolos canonizados o las narrativas consideradas importantes en el nivel nacional o local y el sistema de estratificación social<sup>8</sup>. Desde la perspectiva ecológica, es posible atribuirle al contexto más cercano el nombre de microsistema y, al más alejado, el de macrosistema.

La relación entre ambos grupos reside en que los dos representan una base que posibilita la participación del alumnado en sociedad. Mientras que el grupo de padres, pares, escuela y comunidad cercana brindan un soporte cara a cara al alumnado, el otro se vale de éste como vía para constituirse también como sustento. De esta manera es como ambos grupos se convierten en un *tejido* base para la participación del alumnado. El modelo pone su principal énfasis en la escuela y en el grupo de pares.

Tal modelo sitúa el aprendizaje de la ciudadanía en el desarrollo de una identidad dentro de una comunidad y el compromiso que se adquiera con ella, suponiéndose que estas comunidades establecen los andamiajes teórico-prácticos en donde el alumnado puede desarrollar conceptos y formas de comportamiento. Por ello es que el modelo reconoce que las lecciones más poderosas se aprenden a lo largo del día en actividades extracurriculares y lugares donde los estudiantes recopilan información, así como en las clases.

Desde la perspectiva de este modelo, la educación cívica debe ser: interdisciplinaria, participativa, interactiva, relacionada con la vida, conducida en un ambiente no autoritario, actualizado a los propósitos de la diversidad societal y co-construida con los padres, la comunidad y las ONG, así como con las escuelas.

Entre los elementos que hemos considerado clave de la FC en el capítulo dos, y que encontramos en este modelo, está: el contexto, el currículum, la escuela, el aula y el profesorado. El modelo considera el contexto como un soporte para la participación comprometida y crítica del alumnado en lo político y social, reconociendo de forma diferenciada

---

<sup>8</sup> Se incluye no sólo la clase social, sino también la manera en que las oportunidades son moldeadas por el ser perteneciente a un grupo étnico o de género.

el macrosistema y el microsistema. La escuela y el aula, consideradas en el microcontexto, representan los espacios en donde se establecen los andamiajes teóricos-prácticos para el desarrollo de conceptos y comportamientos. El profesorado y el curriculum están comprendidos dentro del microcontexto, considerados también como *portadores de los fines en acción*. En el modelo no se encontró ningún elemento relacionado con la evaluación.

Este modelo tiene elementos valiosos para tomar en cuenta en el análisis a la realidad mexicana, uno de ellos reside en el hecho de identificar de manera específica a los actores y procesos que conforman el contexto como base de la participación ciudadana. Otro es el hecho de identificar que los discursos que se van filtrando en el alumnado a través de las interacciones entre éste y el microsistema/ macrosistema, dado que el panorama mexicano nos ha evidenciado que existen grandes contradicciones entre los discursos que se enuncian, incluso dentro del mismo microsistema.

Por lo anterior, consideramos que la distinción de los actores del contexto como tejido de uno de los elementos fundamentales de la ciudadanía para fomentar la participación, es una cuestión que debe ser muy tomada en cuenta en el caso mexicano.

Asimismo, algo también valioso en este modelo es que enuncia que su esquema sirve para visualizar los elementos para una Educación para la Ciudadanía Democrática, lo cual se armoniza con el perfil por el que apuesta México y que se aborda en el capítulo uno.

Sin embargo, la falta de énfasis que pone el modelo en procesos que posibiliten un diálogo auténtico entre los diferentes grupos culturales<sup>9</sup>, así como el hecho de considerar la cuestión étnica simplemente dentro de uno de los elementos del macrosistema (el sistema de estratificación social), puede restarle posibilidades al modelo a fin de ser considerado un referente ya hecho para abordar la FC en México. Dada la diversidad cultural con la que cuenta este país y que es importante tener presente. Así como por la Ciudadanía Intercultural por la que se está apostando

Otra de las cuestiones por lo que este modelo no resulta actualmente el más idóneo para la valoración de la FC en México actualmente es que, a pesar de que habla de conocimientos, actitudes y puesta en práctica de conocimientos, no destaca el enfoque por competencias, lo cual

---

<sup>9</sup> El modelo afirma que, dado que se creó para organizar los resultados del estudio realizado en 28 países, no se ha centrado de manera específica en cuestiones de diversidad cultural, dado que es un tema delicado que cada país debe abordar de manera particular, pues hacer comparaciones en este sentido sería muy aventurado. Por ello, no ahonda en temas de multiculturalidad.

quizá podría tener de fondo una visión aún fragmentada de las actuaciones ciudadanas, ya que actualmente el SEN trabaja en todos sus niveles bajo este enfoque.

Es importante recordar que Tirado y Guevara (2006) y Caso et al. (2008) aplicaron en algunos estados de la República Mexicana adaptaciones del instrumento que se derivó del modelo de Torney-Purta et al. (2001). Lo anterior significa que, a pesar de que México no haya participado en la muestra amplia del estudio de la IEA, ha tenido dos oportunidades de ser evaluado bajo este instrumento con adaptaciones.

### **3.2.2 El Modelo de Educación para la Ciudadanía de Osler y Starkey**

El modelo de Educación para la Ciudadanía que presentan Osler y Starkey (2005) surge de la apuesta de los autores por una *Ciudadanía Cosmopolita*. Cabe recordar que este tipo de ciudadanía, abordada en el capítulo uno, parte de la idea de la existencia de una igualdad en el acceso a los Derechos Humanos, independientemente de la nacionalidad. Este tipo de ciudadanía reconoce de manera importante características como el sentimiento de pertenencia, así como la diversidad en un marco que va desde lo local a lo global. La razón por la cual este tipo de ciudadanía resalta los Derechos Humanos es porque percibe que el término tradicional de ciudadanía, ligado a lo territorial, restringe derechos a las personas que viven en estos espacios.

Bajo este marco, es posible afirmar que el aprendizaje que se requiere para una ciudadanía de este tipo implica básicamente el desarrollo de:

- Conocimiento y entendimiento de los Derechos Humanos
- Conciencia local y global
- Espacios y oportunidades para actuar

El hecho de que la educación en Derechos Humanos se encuentre en el centro de este tipo de perspectivas no es fortuito: responde, según señalan los autores, a que la Declaración de los Derechos Humanos en sí, junto con la Convención de los Derechos de los niños, preconizan que los niños y las niñas tienen derecho a una educación en Derechos Humanos.

Los autores se dan a la tarea de presentar su modelo de Educación para la Ciudadanía, plasmado a través de la Tabla 3.1:

**Tabla 3.1 Componentes de la Educación para la Ciudadanía (Tomado de Osler y Starkey, 2005, p. 86)**

	Estructural/ Política	Cultural/ Personal
Mínimos	Derechos Comprensión y experiencia de: Derechos Humanos Democracia Diversidad Inclusión Sociedad Civil, ejemplo, ONG	Identidades Sentimiento de Pertenencia  Uno/ otro (tensión) Ambos/ y (híbrido)
	Implica: Educación en Derechos Humanos	Implica: Sentimientos y elecciones
Máximos	Inclusión: Seguridad: Física, Social, Psicología, Financiera Participación Activa Compromiso con la Ciudadanía Democrática	Competencia: Conocimientos políticos Visión mundial cosmopolita Habilidades para producir cambios, por ejemplo, idioma, leyes, movilización
	Implica: Construcción de una democracia más inclusiva	Implica: Habilidades para la participación democrática

El modelo de Educación para la Ciudadanía está conformado por dos dimensiones principales: la estructural/ política y la cultural/ personal.

La dimensión estructural/ política contiene habilidades de tipo cognitivo, ya que implica, sobre todo, conocer y comprender estructuras de la sociedad y la política. Este tipo de ciudadanía podría corresponder a lo que hemos llamado *ciudadanía como estatus*.

La dimensión cultural/ personal implica un desarrollo de tipo personal en términos de identidad. Esto es, que la dimensión debe procurar la construcción de una identidad individual y colectiva como resultado de las interacciones con los demás miembros de la comunidad, así como de un sentimiento de pertenencia. Es por ello que esta dimensión ha sido reconocida por los autores mismos bajo el nombre de *ciudadanía como sentimiento*.

Una cuestión que resulta muy interesante del modelo es que considera dentro de las dimensiones unas cuestiones mínimas y unas máximas planteadas para cada una de las dimensiones.

#### - Mínimos

Como *mínimo* en lo *estructural /político*, los ciudadanos necesitan tener conocimiento, entendimiento y experiencia sobre bases democráticas de la vida política, sobre todo de los

Derechos Humanos. En términos prácticos es posible hablar de contenidos de democracia, Derechos Humanos y valores europeos<sup>10</sup>. Asimismo, el alumnado debe saber de la existencia de las barreras hacia la ciudadanía, como son la discriminación, así como de la existencia de las ONG y de la sociedad civil para conseguir justicia e inclusión. En resumen, este cuadrante implica: Educación en Derechos Humanos.

Por otro lado, como *mínimo* en lo *cultural/ personal*, se exige que el alumnado se sienta cómodo con varias identidades personales y que se considere a sí mismo como parte de varias comunidades. Es de mencionarse que, en un primer nivel, esta situación se presenta como una tensión entre su propia identidad y la de otros; sin embargo a medida que se van desarrollando varias identidades se disuelve la tensión. Una de las tareas de la formación con respecto a este aspecto es el habilitar al alumnado a desarrollar nuevas identidades. Este cuadrante implica: Sentimientos de pertenencia y elecciones por pertenecer a un grupo.

- Máximos

Como *máximo* de la dimensión *estructural/ política*, se menciona el hecho de que ésta brinda un soporte y promueve seguridad y oportunidades para una participación activa. En términos de educación este cuadrante implica: La construcción de una democracia más inclusiva.

En un nivel *máximo*, en lo *cultural /personal* se debe equipar a los ciudadanos con competencias que necesiten de una participación efectiva y un compromiso con otros. El desarrollo de múltiples identidades que se prescribe en los mínimos de esta dimensión, debe ser completado con el desarrollo de varias competencias, incluidas alfabetizaciones en lo político y habilidades para realizar cambios. Lo anterior implica, en general, el desarrollo de habilidades para una participación democrática.

Hay tres cuestiones básicas que deben destacarse dentro de este modelo:

- a) Las dos dimensiones son complementarias más que estar en una situación de oposición.
- b) Las posiciones mínimas y máximas representan un *continuum* y no situaciones aisladas entre sí. También es de destacarse que, a pesar de que los mínimos son necesarios para arrancar, la educación para la ciudadanía valora los productos de los máximos como evidencia de logro.

---

<sup>10</sup> Esto lo afirmamos con base al trabajo que realizaron los autores para valorar los programas de estudio de Educación para la Ciudadanía en Inglaterra, en donde se buscó que estos contenidos estuvieran presentes como una forma de ratificar el funcionamiento del modelo.

c) Ambas dimensiones requieren de acciones prácticas para funcionar.

La dinámica en la que se articulan los elementos del modelo consiste en que el modelo se basa en la adquisición de conocimientos, que se reflejan en la identidad de los individuos que habitan una comunidad y desarrollan habilidades para la participación.

Entre los elementos que hemos considerado clave de la FC en el capítulo dos, este modelo contempla principalmente el contexto y el curriculum. El contexto, al exaltar la conciencia de lo local y global como espacios a los que uno se sienta perteneciente y en los cuales se reconocen los Derechos Humanos. El curriculum, por su parte, es reconocido como uno de los mínimos del modelo, destacando que en éste deben estar presentes contenidos tales como la educación en Derechos Humanos, bases democráticas de la vida política y valores europeos. Además de que rescata como uno de los fines últimos las habilidades para una participación democrática. Sin embargo, no hemos encontrado en la definición del modelo elementos relacionados con el microcosmos, como es la escuela, el aula y el profesorado. Al igual que en el anterior modelo, no se observan indicios de la evaluación del proceso.

Las cuestiones que pueden resultar valiosas de este modelo para analizar la situación mexicana son el hecho de la consideración de la Educación en Derechos Humanos como los mínimos de una FC, incluyendo bases democráticas y valores, la concepción de que los Derechos Humanos deben ser respetados en todos los contextos. Asimismo la noción de que el individuo debe sentirse cómodo con varias identidades personales y parte de varias comunidades.

Sin embargo, este modelo tal cual no se podría emplear para analizar la situación de la FC en México, dado que el mismo modelo señala que las evidencias de logro se evidencian en los máximos. La situación mexicana nos muestra que aún le queda camino por recorrer para conseguir los máximos, y en los mínimos se encuentra todavía en construcción. Algunas evidencias de ello son:

En los mínimos...

*La comprensión y la experiencia de los Derechos Humanos.* México se encuentra en un punto de mira en este tema, ya que a pesar de que desde 1990 se cuenta con la hoy reconocida Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) y se han realizado avances sobre el tema, autoras

como Bertussi (2005) señalan que “ésta sólo tutela los derechos civiles y políticos y no así todos los derechos establecidos por la Declaración Universal de los Derechos Humanos” (p. 1043)<sup>11</sup>. Esta visión se observa en uno de los libros de texto de FCyE del nuevo programa, en donde los derechos civiles y políticos son tratados como garantías individuales, mientras que el resto no figuran (Martínez y González, 2009). Ello ofrece un panorama fragmentado de los Derechos Humanos.

*La comprensión y la experiencia de la democracia.* Con respecto a este elemento, es posible sostener que México es un país en transición hacia la democracia (Muñoz, 2007). Entre algunos de los hechos que sostienen esta afirmación, los cuales se han tratado más ampliamente en capítulos anteriores, cabe destacar la creación del IFE como órgano responsable de la transparencia de las elecciones, la finalización de un periodo de gobiernos del mismo partido político (PRI) por uno nuevo (PAN), un mayor involucramiento ciudadano, el cual ha movilizadado en las últimas décadas a las instituciones de tal manera que los dos cambios anteriores han sido posibles.

*La comprensión y experiencia de la diversidad.* A pesar de que en la República Mexicana se han hecho importantes reconocimientos desde lo jurídico<sup>12</sup> hacia la diversidad, aún persiste una invisibilización con respecto a ésta. Resultados como el del estudio que realiza el IFE en el 2002, referido por Woldenberg (2007), y el del ENCRAVE (Fundación Este País, 2005), lo demuestran: en el estudio del IFE, se destacó que el 41 % de los y las mexicanas mayores de 18 años encuestadas consideraban que las y los mexicanos podrían construir una gran nación *sólo si tienen las mismas ideas y valores*. Por otro lado, los resultados del ENCRAVE evidencian poca tolerancia hacia la diversidad existente en el país, principalmente a personas homosexuales, de otra raza y a personas indígenas.

*Comprensión y experiencia de la Sociedad Civil.* Con respecto a la sociedad civil, en México hemos visto avances, debido a que, como señala Woldenberg (2007), “la sociedad civil se ha tenido que organizar para hacer conquistas de tipo democrático, siendo que estas situaciones han sido para los mexicanos una formación cívica significativa” (p. 33).

---

<sup>11</sup> Faltaría integrar los derechos económicos, los culturales y los de solidaridad (Bertussi, 2005).

<sup>12</sup> Entre los reconocimientos jurídicos que cabe destacar, se encuentran el reconocimiento constitucional, en 1992, de la diversidad cultural del país, la declaración sobre los derechos indígenas (en la cual se enfatiza la autodeterminación de estos pueblos, en junio de 2006) y la consolidación en el ámbito educativo de una educación intercultural para todos (evidenciado en el Programa Nacional de Educación 2000-2006).

*Sentimiento de Pertenencia.* Se señala como uno de los mínimos que los ciudadanos deben sentirse cómodos con varias identidades. Sin embargo, diversos estudios y experiencias directas nos evidencian que personas indígenas niegan su propia identidad para ser aceptadas por el grupo mayoritario (Barriga, 2008; Podestá, 2004; Bertely, 1998).

En los máximos...

*La Construcción de una democracia más inclusiva.* Este enunciado es una cuestión a la que México aspira. Esto lo observamos en uno de los propósitos de la asignatura de Formación Cívica y Ética, al destacarse que ésta busca:

La reflexión sobre los rasgos de la democracia como forma de vida y como forma de gobierno, a través del análisis de valores y actitudes que se manifiestan en la convivencia próxima [...] mediante el reconocimiento de las diversas formas de organización social que existen en un país multicultural como México. (SEP, 2007b, p. 15)

Sin embargo, no podemos decir que esto se alcance a cabalidad, pues hay evidencias contundentes que minan este paradigma, con hechos como el que la mitad de la población subsiste en condiciones de pobreza; que casi una quinta parte de la misma apenas cuenta con medios de subsistencia; en donde sólo el 47 % de la población total es derechohabiente de servicios públicos de salud y, aproximadamente, una cuarta parte carece de infraestructura básica; en donde menos del 60 % de la población económicamente activa cuenta con un puesto de trabajo en la economía formal; y donde más del 35 % de los ingresos nacionales se concentran en el 10 % de los hogares (CEE, 2006). Todo lo anterior lo que evidencia es una desigualdad social desmedida, que poco refleja una *democracia inclusiva* actualmente.

*Las habilidades para la participación democrática.* Este tipo de habilidades se trabajan desde diversas instituciones, tanto gubernamentales como no gubernamentales, las cuales apelan a la construcción de un ciudadano más participativo que conviva de maneras diferentes y que se haga consciente y responsable de distintas problemáticas (Rodríguez, 2007b). Sin embargo, es difícil sostener hechos que evidencien lo que el modelo entiende en este nivel, como lo es el hecho de fortalecer y desarrollar competencias de alfabetización en lo político y habilidades para realizar cambios.

### 3.2.3 El Modelo de Educación para una Ciudadanía Democrática de Reimers y Villegas

El Modelo de Educación para una Ciudadanía Democrática de Reimers y Villegas (2005, 2006) parte de los principios en los cuales se establece que la Educación Ciudadana debe ser integral, sistemática, acumulativa y centrada en las experiencias cotidianas de los/as jóvenes en la escuela<sup>13</sup>.

El modelo surge de lo que hemos denominado en el capítulo uno: *Ciudadanía Democrática*. Una de las razones por la que los creadores del modelo retoman este tipo de ciudadanía es porque sus características responden a las aspiraciones de la región latinoamericana, espacio que pretenden analizar<sup>14</sup>. Algunas de estas aspiraciones se evidencian, según Sánchez (2007), en las reformas curriculares a través de “acciones como la universalización al acceso a la educación secundaria, la creación de políticas de discriminación positiva y el trabajo por desarrollar las competencias básicas del alumnado de primaria y secundaria” (p. 146). Estas acciones implican igualdad de oportunidades.

Sin embargo, a pesar de estos horizontes, Reimers y Villegas (2005) reconocen que en Latinoamérica persisten actuaciones que frenan el alcance de una *Ciudadanía Democrática* plena, como son las restricciones en el acceso a la educación secundaria a las familias con escasos recursos<sup>15</sup> o el hecho de que la calidad de la educación básica está estratificada, es decir, el alumnado con menos recursos recibe educación de menor calidad.

En este marco, el modelo plantea que una *Ciudadanía Democrática* sólo es posible en la medida en la que exista una cultura democrática<sup>16</sup>, para lo cual es necesario que los propósitos de esta

---

<sup>13</sup> Lo cual se entiende de la siguiente manera:

Por integral, entiende la movilización de todos los espacios de la escuela para incidir en todos los dominios del desarrollo de los jóvenes: el cognitivo, social, emocional, ético y actitudinal; por sistémica, se refiere a la interdependencia y a las sinergias que surgen en la acción simultánea en los espacios señalados anteriormente y, finalmente, es acumulativa en la medida en que los nuevos aprendizajes descansan sobre aprendizajes anteriores, formando así cadenas de oportunidades donde lo que se aprende en un momento dado facilita u obstaculiza aprendizajes subsecuentes. (Reimers y Villegas, 2005, p. 74 y 75)

<sup>14</sup> Esta pretensión de analizar la situación de Latinoamérica recae en la visualización, según Reimers y Villegas (2005), de “una falta de información sistemática sobre el grado de conocimiento pertinente a la ciudadanía democrática en todos los países de la Región” (p. 78).

<sup>15</sup> Este hecho se debe a que no hay suficientes escuelas en comunidades alejadas de las grandes urbes para satisfacer la demanda.

<sup>16</sup> Una cultura democrática:

Descansa en las competencias y disposiciones de la mayor parte de la población, en la valoración de la libertad propia y de los demás, en la valoración de la justicia, en la internalización de un sentido de responsabilidad por el propio destino, en la comprensión de que la preservación de libertades individuales requiere de instituciones que atiendan al bien común, el conocimiento generalizado de los derechos y obligaciones fundamentales de los ciudadanos, en el conocimiento de la constitución, de las leyes, de las instituciones

cultura democrática y los de la cultura escolar se encuentren alineados y la escuela ayude a desarrollar competencias democráticas.

Habiendo descrito algunas situaciones de contexto que rodean el surgimiento del modelo, cabe adentrarnos en su funcionamiento.

El *Modelo de Educación para una Ciudadanía Democrática* resulta de un sistema interrelacionado de oportunidades<sup>17</sup>, que se generan a través de las interacciones del alumnado con otros y otras estudiantes y con el profesorado para el desarrollo de capacidades<sup>18</sup>.

Que se le llame *sistema* se traduce en el hecho de que hay diversos estratos de oportunidades, en donde cada estrato brinda las condiciones necesarias para desarrollar nuevas competencias que, a su vez, se vuelven nuevas oportunidades para el desarrollo de otras competencias, y así sucesivamente.

Una competencia ciudadana implica, dentro del modelo de Reimers y Villegas (2006), “un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores siempre desarrollándose, nunca terminados” (p. 95).

A continuación se presentan algunos elementos que, trabajados de manera conjunta, promoverán el desarrollo de competencias ciudadanas, y que en algún momento pueden traducirse en contenidos a ser abordados.

**Tabla 3.2 Conocimientos, habilidades y actitudes a abordarse en la FC según Reimers y Villegas. Cuadro de elaboración propia, a partir de Reimers y Villegas (2005 y 2006).**

---

políticas y de la historia de las mismas, en la disposición a participar en los diversos espacios que afectan el destino de las personas (el familiar y vecinal, el comunitario, el de gobierno local y nacional) y en las competencias para deliberar y participar efectivamente. (Reimers y Villegas, 2005, p. 66)

<sup>17</sup> Para entender la idea de oportunidad que manejan los autores, se puede destacar que el leer y escribir le brindará al alumnado la oportunidad para desarrollar libertad a través de la expresión de sus sentimientos. Asimismo, el hecho de leer abrirá para el alumnado la posibilidad de acceder a lecturas que hablen de derechos humanos, de diversas culturas y partes del mundo (Reimers y Villegas, 2006).

<sup>18</sup> Dentro del estudio, llamaremos a lo que de manera indistinta Reimers y Villegas (2006) llaman “capacidades y competencias ciudadanas”, “competencias ciudadanas”.

<p>Conocimientos</p>	<p>A) Temas esenciales para participar en la sociedad: lengua, matemáticas, ciencia y economía.</p> <p>B) Conocimientos específicos:</p> <p>I. Contenidos tradicionales: la Constitución, instituciones de gobierno, formas de participación, conocimiento profundo de la historia, derechos humanos y cómo éstos están contenidos en las leyes y en las instituciones políticas de su sociedad en el pasado y en el presente y participación electoral.</p> <p>II. Contenidos innovadores: Diversidad cultural del país, relaciones de género, sexualidad, identidad e individualidad (relaciones con otros).</p>
<p>Habilidades</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pensar por uno mismo</li> <li>- Expresar puntos de vista propios</li> <li>- Escuchar y atender el punto de vista de los demás (escucha activa)</li> <li>- Resolver diferencias</li> <li>- Negociar y comprometerse con el trabajo de otros</li> <li>- Participar en el ámbito local, estatal y nacional</li> <li>- Discutir sobre el desempeño de los líderes electos</li> <li>- Reflexionar sobre la diversidad</li> </ul>
<p>Valores y actitudes</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tolerancia a la diferencia</li> <li>- Aceptación de la diversidad de miradas</li> <li>- Apreciación de la libertad</li> <li>- Deseo de comprometerse para resolver problemas</li> <li>- Voluntad de usar el talento propio para hacer posible la democracia</li> </ul>

Es de mencionarse que otro de los componentes que el modelo destaca de manera importante es el rol del profesorado, como dinamizador del modelo y figura capaz de procurar que el alumnado fortalezca y desarrolle las competencias ciudadanas. Sin embargo, hay dos cuestiones de contexto que llama la atención de Reimers y Villegas (2006): que “los espacios de formación para profesorado no incluyen nada relacionado con la educación para la democracia” (p. 107) y que, aún cuando en el curriculum escolar se empieza a vislumbrar el fomento de habilidades democráticas<sup>19</sup> en el alumnado, el profesorado no ha sido preparado para esto en su formación inicial, mientras que en la formación continua apenas se observa esta cuestión. Lo anterior deriva en una formación tradicional, entre otras cosas que el profesorado pida al alumnado que memorice hechos de las constituciones sin un fomento en el pensamiento propio (Eurydice, 2005).

---

<sup>19</sup> Hacia 1990, los países latinoamericanos no contaban con un curriculum explícito en educación para la democracia. Es decir, tenían su curriculum de educación cívica o de educación para la ciudadanía, pero sin ningún énfasis en la función democrática. Actualmente, hay dos líneas de acción que impulsan la función democrática en la región: las experiencias en el desarrollo de habilidades democráticas en países como Colombia, Chile y México y el creciente número de ONG (Reimers y Villegas, 2006).

Entre los elementos que hemos considerado como clave de la FC y que contempla este modelo, encontramos principalmente el contexto, el curriculum, la escuela y el profesorado. Considera importante el contexto, ya que menciona que no puede existir una *Ciudadanía Democrática* si no hay una cultura democrática que la soporte. Que al modelo mismo se le llame *sistema*, tiene que ver con el hecho de que vislumbra que hay diversos estratos de oportunidades, en donde cada estrato brinda las condiciones necesarias para desarrollar nuevas competencias, siendo la escuela uno de los espacios en donde se presentan estos estratos. Con respecto al curriculum, cabe decir que lo considera importante al destacar que hay reformas curriculares en las cuales se empieza a vislumbrar el fomento de habilidades democráticas; asimismo, destaca competencias ciudadanas. El papel que desempeña el profesorado en este modelo es el de un dinamizador del modelo y figura capaz de fortalecer competencias ciudadanas en el alumnado.

Además, el modelo de Reimers y Villegas (2005, 2006) apuesta por una de las aspiraciones más vivas en el contexto mexicano: la democracia. El hecho de que el modelo surja en un contexto latinoamericano hace que los planteamientos más finos del modelo se conecten directamente con la realidad mexicana y que varios de sus componentes puedan ser tomados en cuenta para analizarla.

Una evidencia de lo anterior es que cuando el modelo habla de democracia lo hace con miras a una justicia social que derive en participación, cuestión que podría paliar la desigualdad social en México.

Otro de los elementos por el que puede ser considerado el modelo de Reimers y Villegas como parámetro para diagnosticar y analizar la situación mexicana en el ámbito de la FC es por el hecho de que el modelo opta por el enfoque de competencias.

El modelo considera también como una cuestión vertebral al profesorado. En México, el profesorado también se considera un elemento clave y, por ello, se está apostando por su formación.

Asimismo, es de señalarse que los contenidos extraídos de este modelo están presentes dentro de las ocho competencias ciudadanas que promueve la FC en el ámbito escolarizado, específicamente las que promueve la asignatura de FCyE en los grados de primaria y secundaria en México. Con el propósito de visualizar este argumento, presentamos el siguiente cuadro:

**Tabla 3.3 Comparativa entre los contenidos del modelo de Reimers y Villegas y las competencias ciudadanas de la asignatura de FCyE**

Conocimientos, habilidades, actitudes y valores que promueve el modelo de Reimers y Villegas (Reimers, y Villegas, 2005 y 2006)	Competencias contempladas en el programa de Formación Cívica y Ética de Primaria y Secundaria en México (SEP, 2007b)
Conocimientos tradicionales: la Constitución, instituciones de gobierno, formas de participación...	Comprensión y aprecio por la democracia
Conocimiento profundo de la historia, derechos humanos y cómo están contenidos en las leyes y en las instituciones políticas de su sociedad en el pasado y en el presente...	Apego a la legalidad y sentido de justicia
Formas de participación, participación electoral, compromiso con el trabajo de otros, discusión sobre el desempeño de los líderes electos...	Participación social y política
Participar en el ámbito local, nacional y global	
Resolver diferencias, negociación...	Manejo y Resolución de conflictos
Tener conocimientos sobre la diversidad cultural del país, relaciones de género, sexualidad, identidad e individualidad (relaciones con otros). Reflexionar sobre la diversidad y la tolerancia a la diferencia, aceptar la diversidad de miradas.	Respeto y valoración de la diversidad
Escuchar y atender el punto de vista de los demás (escucha activa), apreciar la libertad, comprometerse para resolver problemas y usar el talento propio para hacer posible la democracia.	Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad
Pensar por uno mismo y expresar puntos de vista propios	
	Sentido de pertenencia a la comunidad, a la nación y a la humanidad
	Conocimiento y cuidado de uno mismo

Es de destacarse que, a pesar de que el modelo no enuncia las competencias ciudadanas como lo hace el programa de FCyE, sí desmembra sus elementos en conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Éstos se enuncian directamente como los contenidos que tendrían que estar presentes para la formación de competencias ciudadanas.

Lo que nos permite afirmar el cuadro anterior es que cuestiones como participación y diversidad sí son tomadas en cuenta, pero no como componentes básicos del modelo, sino como habilidades, actitudes y valores presentes para el desarrollo de competencias ciudadanas. A nosotros, en cambio, nos interesaría la perspectiva de que la participación, las competencias ciudadanas y el

sentimiento de pertenencia fueran componentes fundamentales. Por lo anterior, es que aunque se tomen algunos componentes del modelo para diagnosticar la realidad mexicana, como la interacción en el microcontexto para el desarrollo de competencias, no se tomara *literalmente* este modelo.

### **3.2.4 El modelo de Formación para una Ciudadanía Intercultural, Responsable, Activa y Crítica del Grupo de Investigación en Educación Intercultural (GREDI)**

Bartolomé y Cabrera (2007), del GREDI, conciben la Educación para la Ciudadanía como un “proceso formativo en el que se implica toda la comunidad escolar para aprender a participar activa y responsablemente en la construcción de una sociedad intercultural más justa y cohesionada” (p. 20).

La concepción anterior surge de apostar por la *Ciudadanía Intercultural*, debido a que reconoce que las interacciones<sup>20</sup> de los individuos están atravesadas por el hecho multicultural. No obstante, también se decanta por la *Ciudadanía Activa*, por considerarla como un elemento vertebral para la participación creativa; por la *Ciudadanía Responsable*, dado que se compromete a asumir que las acciones de participación sean efectivas; y por la *Ciudadanía Crítica*, porque pretende, a través de la participación, una transformación de la sociedad por el ímpetu del diálogo, la discusión y la argumentación. Es importante señalar que, en recientes publicaciones, el modelo ha resaltado el hecho de apostar también por la *Ciudadanía Paritaria* y la *Ciudadanía Ambiental* (Bartolomé y Cabrera, 2007).

El contexto en el que emerge el modelo reconoce que la construcción de la identidad, dimensión fundamental en las sociedades multiculturales, se encuentra actualmente vulnerada por los cambios en la sociedad, entre los cuales destaca el desvanecimiento del concepto de ciudadanía ligado a un territorio nacional, la globalización, que desarrolla valores e intereses que van más allá de las fronteras nacionales, y el reconocimiento a la multiculturalidad, que cuestiona los modelos homogeneizantes.

Ante tal panorama, lo que se plantea es una nueva práctica de la ciudadanía, que vaya más allá de las fronteras políticas, fijando su atención en contextos familiares, locales, regionales y globales.

---

<sup>20</sup> Dentro de este modelo, las interacciones se refieren a las relaciones entre participación, sentimiento de pertenencia y competencias ciudadanas. Más adelante se desarrollará de manera más profunda la relación existente entre ellas.

La pregunta que guía la construcción del modelo se enuncia de la siguiente manera: “¿Qué procesos educativos han de ponerse en juego para aprender a ser ciudadanos y ciudadanas en una sociedad plural?”

Para responder a lo anterior, el GREDI parte de una serie de componentes que, a su juicio, son los que deben de trabajarse, siendo los principales el Sentimiento de Pertenencia, las Competencias Ciudadanas y la Participación Ciudadana.

El modelo opera cuando el Sentimiento de Pertenencia a una comunidad se aviva por la Participación de sus ciudadanos, y dicha participación es más potente si se han desarrollado las Competencias Ciudadanas necesarias para movilizarla. Dichas competencias ciudadanas son, según el modelo del GREDI: el conocimiento y práctica de derechos-deberes y valores clave, el conocimiento y práctica de la democracia y la comunicación intercultural. El modelo reconoce que, para que las anteriores competencias se pongan en práctica de manera efectiva, deben estar presentes determinados procesos deliberativos, los cuales se desarrollan como resultado de la formación del juicio crítico para la toma de decisiones. Por esta razón es que el Juicio Crítico se reconoce también como una Competencia Ciudadana.

El modelo destaca que todas las dimensiones anteriores se articulan entre sí de forma interactiva y dinámica, y que una dificultad o barrera en una de ellas dificulta el desarrollo de las demás, considerando además que estas dimensiones dependen de los contextos en donde viven los y las jóvenes (Bartolomé, 2002). El modelo insiste en que los recursos materiales y programas que se diseñen en este marco deben tener un carácter holístico para abordar todos los componentes de manera conjunta.

Es importante destacar que en el modelo hay dos concepciones clave que lo atraviesan: la *ciudadanía como estatus* y la *ciudadanía como proceso*. Sin embargo, el modelo mismo reconoce que el ejercicio real de la ciudadanía se da no tanto en el reconocimiento o no de un estatus, sino en el desarrollo del Sentimiento de Pertenencia a una comunidad o en la adquisición de Competencias Ciudadanas (Bartolomé, 2002). Bajo la premisa anterior, es de destacar que el modelo apuesta de manera importante por una *ciudadanía como proceso*.

El hecho de que se apueste por la escuela, entre otros contextos, para imaginar una transformación en la sociedad, se basa en la apuesta de creer que la escuela puede contribuir al cambio, si es que

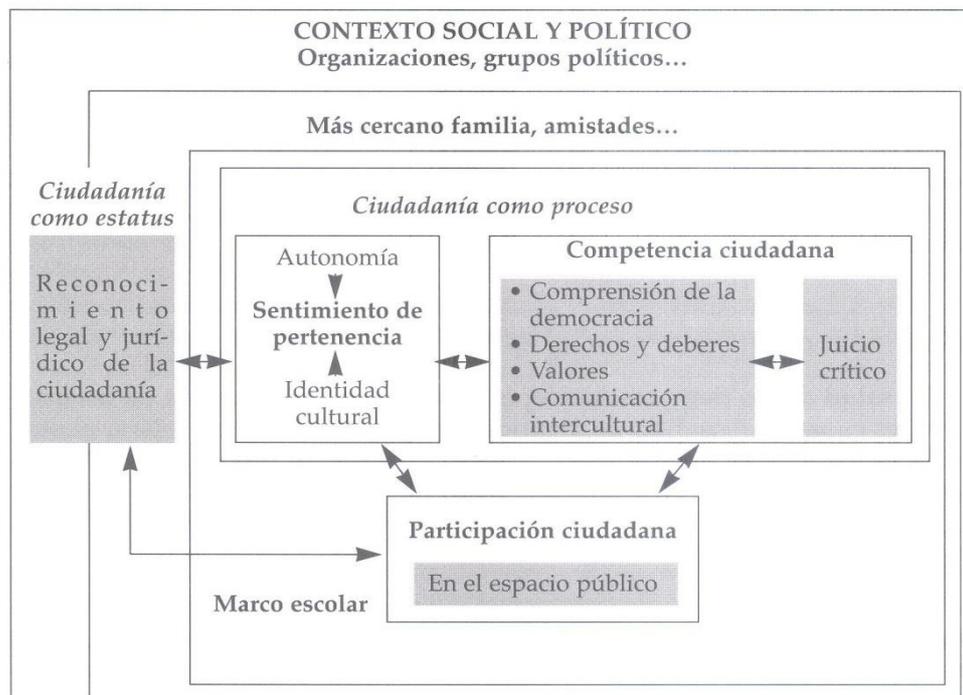
la educación se vive como un proceso dinámico que desborda los aprendizajes escolares<sup>21</sup> para vincularlos con la realidad social y política (Bartolomé, 2002). Lo anterior, vinculado a las dimensiones del modelo, se traduce en que si la escuela potencia el desarrollo del Sentimiento de Pertenencia y de la Competencia Ciudadana, podría facilitar el ejercicio ciudadano en territorios más amplios y no sólo en el espacio escolar.

Con el propósito de visualizar los componentes que deben trabajarse en las instituciones educativas a partir del modelo del GREDI, véase el esquema 3.2:

---

<sup>21</sup> El modelo en la elaboración de sus últimos materiales se ha focalizado en estudiantes de secundaria, independientemente de su origen familiar, sus raíces culturales y étnicas, y su género.

**Esquema 3.2 Modelo de Formación para la Ciudadanía Intercultural, Responsable, Activa y Crítica (Bartolomé y Cabrera, 2007).**



Es importante para la comprensión del modelo ahondar en sus tres componentes principales:

### 1) Sentimiento de Pertenencia

El Sentimiento de Pertenencia es uno de los componentes que el modelo del GREDI considera como un pilar fundamental para la FC.

El Sentimiento de Pertenencia se va construyendo a través de interacciones constantes. Es decir, el simple hecho de estar en un grupo no hace que los individuos pertenezcan obligatoriamente a él: son las interacciones con el grupo mismo las que lo pueden hacer sentir que pertenece a él. Bartolomé (2002) destaca que el “Sentimiento de Pertenencia se construye desde la voluntad de querer formar parte de esa comunidad, aunque también desde la disposición de acogida y valoración de quienes comparten esa misma voluntad” (p. 142).

Hay dos elementos que se han articulado tradicionalmente con el desarrollo de este sentimiento: la autonomía y la identidad cultural.

El Sentimiento de Pertenencia debe respetar la libertad de elección de un determinado grupo. Con el propósito de sostener esta valiosa premisa, el GREDI destaca de manera importante en su

modelo a la Autonomía, elemento que permite decidir la adhesión a grupos que requieran precisamente de la elección personal para pertenecer a ellos (Cortina, 1997) o, como bien dice Castoriadis (2000), “nada más necesario que la autonomía ajena a los nacionalismos, a las creencias religiosas, al origen étnico, a la totalitaria globalización de las economías y el mercado” (p. 8).

Por otro lado, encontramos que la identidad cultural es una conceptualización que implica la ubicación propia y la de otros grupos como pertenecientes a una cultura específica (Villoro, 1998); es por ello que se relaciona directamente con el Sentimiento de Pertenencia.

Sin embargo, es de destacar que las sociedades multiculturales que imperan en la actualidad reclaman un concepto de identidad que vaya más allá de la sola concepción de la identidad cultural, dado que en un mismo espacio político conviven muchas identidades culturales. Esta concepción se ha denominado *identidad cívica*.

La identidad cívica deviene de vincular el Sentimiento de Pertenencia a una comunidad política determinada, cuando esta identidad se construye al establecer vínculos afectivos y efectivos con los demás miembros de la comunidad, independientemente de la diversidad cultural de los grupos que la componen, en el ejercicio de la ciudadanía (Bartolomé y Cabrera, 2007).

Además de las anteriores concepciones de identidades grupales, es importante señalar que éstas las conforman individuos con identidades personales propias, las cuales están constituidas por elementos genéticos y construidos culturalmente.

Dado que se ha venido comentando la necesidad de una nueva concepción de ciudadanía que responda a las necesidades actuales de la sociedad, se han visualizado varios retos educativos relacionados con el Sentimiento de Pertenencia:

- a) Se reclama el formar personas capaces de sentirse pertenecientes a múltiples grupos, sin que esto implique la exclusión de ninguno de ellos. Grupos que vayan de los más próximos a los más lejanos.
- b) Se visualiza contar con individuos que se acepten a sí mismos y, por ende, se pueda hablar de una relación con otros colectivos. Si las personas se aceptan y se conocen a sí mismas, estarán en una actitud más abierta para entender y conocer a los demás.

- c) Se identifica construir el Sentimiento de Pertenencia desde la inclusión y no desde la exclusión, como tradicionalmente se había venido formando<sup>22</sup>.

Ante el anterior horizonte, las acciones para desarrollar el Sentimiento de Pertenencia requerido en la sociedad actual tendrían que comenzar a trabajarse desde las siguientes directrices:

- Partir de una autocomprensión y valoración crítica de la propia cultura
- Construir el Sentimiento de Pertenencia a una comunidad política (identidad cívica) desde un enfoque inclusivo
- Reconocer las dificultades para la adquisición de ese Sentimiento de Pertenencia cuando la mayoría no acepta la inclusión de la minoría o cuando las minorías carecen de competencias adecuadas para participar activamente en una comunidad de referencia
- Trabajar operativamente el Sentimiento de Pertenencia a comunidades políticas cada vez más amplias, sin dejar por ello los niveles más cercanos y locales. (Bartolomé y Cabrera, 2007, p. 26)

### 2) Participación Ciudadana

Es importante destacar que, hoy en día, la participación no pone el énfasis en el voto, sino en formas más innovadoras que puedan cuestionar el poder político institucionalizado.

La Participación Ciudadana es otro de los componentes fundamentales del modelo, y éste se vincula ampliamente con el Sentimiento de Pertenencia, en virtud de que el desarrollo del mismo en una comunidad lleva a los individuos a participar en asuntos públicos.

El modelo entiende por Participación Ciudadana:

Una acción voluntaria de carácter individual y/o colectivo, que se orienta a la creación de oportunidades accesibles a los miembros de una comunidad para contribuir activamente e influir en el proceso de desarrollo social y compartir equitativamente los frutos de ese desarrollo. (Bartolomé y Cabrera, 2007, p. 33)

---

<sup>22</sup> Bartolomé, Folgueiras, Massot, Sabariego y Sandín (2001) señala que, por mucho tiempo, el sentimiento de pertenencia se construyó desde la exclusión y el conflicto. El argumento anterior se sostiene cuando las autoras afirma que, en términos fácticos, este sentimiento se hace presente en el momento en que las personas se encuentran con otras que difieren en conductas, tradiciones y valores. Ante estas situaciones surge un sentimiento de “defensa” frente al otro, pues violenta sentimientos que estaban intactos, que nunca antes habían sido cuestionados.

Asimismo, enfatiza el favorecer andamiajes pertinentes para que los grupos culturales que generalmente no acceden al poder, puedan tener la oportunidad de expresarse, hacerse escuchar y conseguir presencia en los órganos de gobierno.

Para que la participación se accione, los individuos deben tomar conciencia de que existe un problema e implicarse para que haya un cambio. Sin embargo, no basta la voluntad de las personas para participar: el sistema debe procurar las condiciones necesarias para que estas acciones se consoliden. Estas condiciones se traducen en espacios sociales democráticos, espacios urbanos comunitarios y espacios educativos institucionales<sup>23</sup>.

Como se puede apreciar en el párrafo anterior, el modelo reconoce que la participación se genera tanto en la escuela como en espacios externos a ésta. Sin embargo, como resultado de la revisión hecha al modelo, se aprecia el énfasis que se pone en la participación escolar como punto de partida a un trascender fuera de los ámbitos académicos<sup>24</sup>, como claramente lo señalan Folgueiras et al. (2008): “La formación para la ciudadanía desborda el marco escolar para avanzar en acciones colectivas que utilicen plataformas sociales de participación; ONG, asociaciones diversas, comunidades de vecinos” (p. 9).

El tipo de escuela que daría respuesta a esta concepción, tendría que ser una escuela con estructuras participativas y mecanismos tales que la información fluyera libre y ágilmente entre todos los miembros de la comunidad. Este tipo de escuela responde a las escuelas denominadas democráticas, donde la clase cooperativa, por favorecer las situaciones comunicativas entre iguales, resulta otro de sus mecanismos de formación para la participación ciudadana. Se aprende a participar participando.

Otro de los argumentos que justifica la importancia de esta dimensión es que la ciudadanía como proceso se construye precisamente a partir de la Participación de todos y todas las ciudadanas.

### 3) Competencias Ciudadanas

---

<sup>23</sup> Entendiéndose por espacios sociales democráticos, un sistema democrático que permita la participación; por espacios urbanos comunitarios, espacios donde se posibilite la interacción entre personas y, al mismo tiempo, se genere un sentimiento de pertenencia compartido; y por espacios educativos institucionales, el espacio escolar.

<sup>24</sup> Al decir que hay un énfasis importante en el ámbito escolar para la formación de la ciudadanía, no queremos desdibujar las líneas que evidencia el modelo mismo sobre los espacios extraacadémicos. Entre ellos se advierte la concepción de Ciudad Educativa, como un recurso didáctico con mucha fuerza que se alza sobre valores democráticos de igualdad y de justicia, que contribuyen a un concepto bien entendido de ciudadanía intercultural (Folgueiras, et al., 2008).

Las competencias ciudadanas son consideradas dentro del modelo del GREDI (Bartolomé, 2002) como la formación de las personas con la capacidad de formular juicios críticos y tomar decisiones grupales, tomando en cuenta los intereses de la comunidad al tiempo que en libertad y autonomía personal. Como puede observarse, los tres componentes (Sentimiento de Pertenencia, Participación y Competencias Ciudadanas) se reclaman mutuamente en la Formación para la Ciudadanía.

Las Competencias Ciudadanas que se reconocen dentro del modelo del GREDI se pueden organizar en tres competencias principales<sup>25</sup>:

3.a) El conocimiento y comprensión de las democracias, los derechos humanos y los valores cívicos

El GREDI retoma de Osler y Starkey (Bartolomé, 2002) el pensamiento sobre el hecho de que el conocimiento y la comprensión de los Derechos Humanos son el único medio para garantizar la paz, el desarrollo y la democracia<sup>26</sup>. Dado que el sistema político que actualmente rige nuestra sociedad es precisamente la democracia, resulta fundamental no sólo conocer sus principios, sino operativizarlos desde la escuela misma.

Es importante no perder de vista que cuando el modelo (Bartolomé, 2002) habla del conocimiento y comprensión de las democracias, también habla de los valores clave o cívicos de la FC, “dado que los valores que se ponen en juego en los Derechos Humanos sirven como criterio para hacer un juicio de valor sobre determinados cursos de acción” (p. 144).

En este marco, consideramos fundamental destacar los conocimientos, habilidades y actitudes que se requieren para formar en *el conocimiento y comprensión de las democracias y los Derechos Humanos* desde la perspectiva del GREDI. La tabla 3.4 nos ayudará a visualizar estos elementos.

---

<sup>25</sup> Es importante destacar que el modelo del GREDI parte de los cuatro modelos de competencias ciudadanas reconocidas por Allen y Stevens (1998) para sostener que los elementos comunes que presenta en la base de estos modelos es la comprensión de los derechos humanos con sus correspondientes deberes, la estructura y funcionamiento de la democracia; la comprensión y práctica de la democracia; el desarrollo del juicio crítico sobre los problemas que afectan el ámbito público, y la asunción de valores clave en el desarrollo de la ciudadanía.

<sup>26</sup> A pesar de que Bartolomé (2002) reconoce que los Derechos Humanos han estado presentes en propuestas educativas desde hace varios años, señala que su empleo ha ido aumentando como base de una ciudadanía para la democracia.

**Tabla 3.4 Conocimientos, habilidades y actitudes que se requieren para formar en *el conocimiento y comprensión de las democracias y los derechos humanos desde la perspectiva del GREDI. (Cuadro de elaboración propia)***

Conocimientos	Habilidades	Actitudes
Derecho a votar y a ser elegido / la libertad de expresión / la libertad de reunión / el acceso a la información / la reglamentación de la participación / Procesos electorales / Información sobre cada uno de los derechos y responsabilidades / Comprensión de problemas a niveles amplios	Poner en práctica los derechos a través de los debates dinámicos de educación en valores y el desarrollo de habilidades democráticas / Tomar decisiones para resolver conflictos / Aprender a mediar y a negociar / Participar en la gestión de los asuntos públicos / Analizar todo tipo de discriminación	Desarrollar actitudes básicas para la vida comunitaria: tolerancia, solidaridad, respeto, pluralidad, libertad y justicia

Todo lo anterior se aterriza en métodos como la clase cooperativa, la organización de consejos, la distribución de poderes y responsabilidades y la colaboración en acciones cívicas.

### 3.b) El desarrollo de la competencia de comunicación intercultural

El desarrollo de esta competencia responde a la importancia que otorga el modelo al reconocimiento de la diversidad cultural que impera en las sociedades actuales, así como a la comunicación que se genera en este tipo de contextos para la formación de la ciudadanía.

Dentro del modelo, Vilà (2007) entiende por esta competencia “el conjunto de habilidades cognitivas y afectivas para manifestar comportamientos apropiados y efectivos en un contexto social y cultural determinados que favorezcan un grado de comunicación suficientemente eficaz” (p. 23.). Dentro de esta competencia, se identifican tres dimensiones: la cognitiva, la afectiva y la comportamental<sup>27</sup>, aunque también se reconoce la existencia de otros elementos de tipo personal y contextual que le afectan<sup>28</sup>.

El modelo, que reconoce la importancia de este aspecto, ha cobijado el desarrollo del *Modelo Integral de Diagnóstico de la Competencia Comunicativa Intercultural* de Vilá (2007) como

<sup>27</sup> La dimensión cognitiva se refiere al conocimiento, comprensión y conciencia de elementos culturales y comunicativos, tanto propios como de otras personas, que promuevan una comunicación afectiva. La dimensión afectiva hace referencia a las capacidades de emitir respuestas emocionales positivas y controla las emociones, que pueden perjudicar el proceso comunicativo intercultural. La dimensión comportamental configura el conjunto de habilidades verbales y no verbales que evidencian una adaptación de la conducta que favorezca comunicarse de forma eficaz.

<sup>28</sup> Con respecto a los aspectos personales, encontramos: El autoconcepto / La autoestima / El ser abiertos a partir de posiciones de igualdad y de simetría cultural. Con respecto a los factores contextuales, encontramos: La atracción interpersonal / La confianza / La satisfacción con la propia comunicación / El desarrollo de relaciones interpersonales / La gestión del conflicto / La adaptación a otras culturas / La construcción de comunidades.

punto de partida sistemático para continuar impulsando la importancia de esta competencia. Este modelo fundamenta la adaptación y creación de dos instrumentos ampliamente validados: la *Escala de Sensibilidad Intercultural* (competencias afectivas) y el *Test de Competencia Comunicativa Intercultural* (competencias cognitivas y comportamentales).

La primera aplicación del diagnóstico a alumnado de Educación Secundaria Obligatoria de una comarca barcelonesa, antes de realizar el programa para la mejora de las competencias comunicativas interculturales, arrojan resultados donde es posible enunciar cuestiones como que el alumnado ha manifestado cierta sensibilidad intercultural, aunque se evidencian necesidades respecto a mejorar el grado de atención, la confianza e implicación en la interacción intercultural. Por otro lado, los aspectos cognitivos y comportamentales aparecen con unas puntuaciones mucho menos elevadas en toda la muestra estudiada.

En un paso más para el desarrollo de la competencia intercultural, y como consecuencia del tipo de información que se puede obtener del modelo diagnóstico, su creadora ha diseñado y aplicado un programa de comunicación intercultural, el cual puso de manifiesto la mejora de la competencia<sup>29</sup>.

### 3.c) El desarrollo del juicio crítico y la capacidad de deliberación

El desarrollo del juicio crítico se considera también como una competencia ciudadana; sin embargo, se enfoca desde una perspectiva diferente a las anteriores. Esto es debido a que se considera una condición previa para que se desarrollen efectivamente las demás.

El juicio crítico consiste en comprender causas, puntos de vista; valorar acciones, acontecimientos, relaciones, propuestas; y emitir un juicio, posicionarse, pronunciarse. Es, también, una acción reflexionada sobre las propias actuaciones. Un factor importante es que estas acciones deben partir del diálogo y de la deliberación (Olive, 1999).

Es importante destacar que esta competencia está atravesada por valores clave, como la justicia, la equidad, la participación, el diálogo o la tolerancia, los cuales hay que asumir para que sirvan de criterios en la formación de juicios.

---

<sup>29</sup> Sobre todo de los aspectos cognitivos, aunque también algunos aspectos afectivos y comportamentales, resultados relacionados con el rendimiento académico. También se detectaron mejoras en las relaciones intergrupales, rompiendo tendencias de agrupamiento por género y lugar de nacimiento.

De esta manera, la competencia que versa sobre *el conocimiento y práctica de la democracia y los derechos humanos* será más efectiva si está respaldada por un juicio crítico desarrollado. Dado que la comprensión de los principios de la democracia y los derechos humanos, la valoración de la actuación (por ejemplo, el votar o no votar) y el posicionamiento (por qué partido votar) serán acciones consolidadas o en vías de ello, y además respaldados por los valores necesarios para el alcance eficaz de la competencia. Todo esto da mayores garantías para el desarrollo de las competencias ciudadanas, en general.

Este modelo de ciudadanía señala que el desarrollo del juicio crítico debe impulsarse tanto en el espacio escolar en general como en el aula. Esto, a través de actividades como las asambleas escolares o, de manera específica, sobre dilemas y en ejercicios donde se distingan los hechos de las opiniones (Bartolomé, 2002).

Uno de los obstáculos que se presentan en la práctica deliberativa es la formación de juicios a partir de visiones estereotipadas (los prejuicios) sobre los diferentes grupos que conforman una sociedad, lo que puede derivar en acciones discriminatorias.

Una vez explicitado el modelo, podemos asegurar que, de entre los elementos que consideramos clave de la FC, encontramos que está contemplado el contexto, el curriculum, la escuela, el aula y el profesorado. El contexto se visualiza desde la comunidad local hasta la global, siendo sensible al factor multicultural; el curriculum se observa dado que se apuesta por el conocimiento y comprensión de las competencias ciudadanas en el marco escolar; la escuela se visualiza como el espacio donde existan estructuras participativas; el aula, vista como una clase cooperativa; y el profesorado, como uno de los agentes dinamizadores del modelo. Como puede observarse, el modelo contiene casi todos los elementos que hemos considerado claves en la FC. Sin embargo, también carece del elemento evaluativo.

Por los elementos clave antes mencionados, este modelo sí podría ser considerado como un referente adecuado para analizar la FC en México. Además, porque su concepción, componentes y contextualización responden de manera cercana a las necesidades de la realidad mexicana y a su perspectiva, como se verá a continuación. Sin embargo, también habrá que hacer algunas acotaciones sobre su concepción.

Dado que el modelo del GREDI concibe el impulso de una Formación para la Ciudadanía Intercultural, Crítica, Activa y Responsable comprometida con la equidad y respetuosa de la ecología, es que se empata con nuestra concepción de ciudadanía, puesto como se puede ver en el capítulo uno, nosotros también apostamos por estos perfiles de ciudadanía. Sin embargo,

observamos que el modelo del GREDI no explicita la Ciudadanía Democrática por la que sí apostamos explícitamente nosotros, y a partir de la cual movilizamos el resto de perfiles ciudadanos junto con la interculturalidad. Esta cuestión no resulta una limitante para no tomar a este modelo como un parámetro fundamental para nuestro análisis, ya que sí contiene la mayoría de los elementos clave de la FC, como los componentes y contexto que a nosotros nos interesa.

Una vez finalizado el panorama de modelos encontrados en los estudios, es plausible decir que aunque el modelo de GREDI cumpla con muchos de los elementos clave que requerimos y responda por su concepción y componentes a las necesidades de contexto, consideramos necesario desarrollar un modelo propio, construido a partir del resto de los modelos, así como de los principales componentes del GREDI. De esta manera tendremos un modelo teórico, que emplearemos como herramienta de diagnóstico, construido *ad hoc* de las necesidades del contexto mexicano. De esta manera solventaremos los prejuicios de la adopción de modelos desvinculados de la realidad en la que se quieren aplicar.

### ***3.3 Modelo de Formación para una Ciudadanía Democrática e Intercultural en México***

El modelo de Formación para una Ciudadanía Democrática e Intercultural (MFCDEI) parte del perfil de *Ciudadanía Democrática e Intercultural* que se concibe para México (capítulo uno) como resultado de la situación actual del país y de la prospectiva de convivencia en el mismo. En este apartado se dará un paso más allá de la concepción de ciudadanía, dado que se profundizará sobre los procesos educativos que harán posible que éste perfil de ciudadanía sea el que prevalezca en la población mexicana. Se piensa en un modelo por considerarse la manera más orgánica y funcional para atender el complejo escenario de la convivencia cívica en México.

El modelo se nutre además de algunas de las características de los modelos revisados en los apartados anteriores. Es de destacar que, del modelo de Torney-Purta et al., (2001), retoma el hecho de que tanto el microcontexto como el macrocontexto, a través de sus discursos, influyen en la formación ciudadana del alumnado; del modelo de Osler y Starkey (2004) considera principalmente la noción de que la Educación en Derechos Humanos resulta uno de los mínimos necesarios para la vivencia de una democracia real; del modelo de Reimers y Villegas (2006) toma la lucha por la construcción de una Ciudadanía Democrática., Esto es, se persigue el

principio de que se deben asegurar y exigir los mecanismos de igualdad y equidad<sup>30</sup> para que todo el alumnado pueda acceder a una educación secundaria de calidad<sup>31</sup>; asimismo, se debe corresponsabilizar a todas y todos los habitantes del país para la construcción de una cultura democrática. Una aportación más de este modelo al nuestro es la adopción del enfoque de desarrollo de competencias. Compartimos con estos autores que este enfoque democratiza la educación, debido a que todos y todas somos capaces de desarrollar competencias si los andamiajes pedagógicos se encuentran bien articulados. Aunque estos autores hablan de competencias democráticas, nosotros no las llamaremos así, pero sí retomaremos ampliamente el espíritu de este enfoque, reconociéndolas como Competencias Ciudadanas.

Finalmente, cabe señalar que del modelo del GREDI (Bartolomé, 2002) tomaremos la noción de *estatus y proceso* como aspectos fundamentales de la ciudadanía. Se entenderá que los derechos y las obligaciones de las personas están circunscritos en un marco legal, que posteriormente deben ser movilizados por los ciudadanos. Asimismo, retomaremos la forma en que se interrelacionan sus principales componentes: sentimiento de pertenencia, competencias ciudadanas y participación ciudadana. Una cuestión primordial de este modelo es la conciencia de que el hecho multicultural o, en términos mexicanos, “de pluralidad cultural”, atraviesa todo el proceso de FC y que este hecho debe ser aprovechado para el establecimiento de relaciones interculturales.

Una vez esbozados la procedencia de los pilares del modelo, describiremos el contexto en el que puede aterrizar, así como su conceptualización y sus principales componentes.

### ○ Contextualización

El modelo atiende tanto a un nivel macro como a uno micro. Esto es, a un nivel macro porque toma en cuenta procesos socioeconómicos, políticos, educativos y de participación social de México y cómo se plasman en documentos educativos. Asimismo, considera el contexto global. Por otro lado, es posible decir que también atiende a un nivel micro, debido a que se focaliza en la escuela, en el aula y en la comunidad más cercana del alumnado escolarizado.

No obstante, puede operarse, con sus respectivas adecuaciones, tanto en la educación básica como en la media superior y superior. Nosotros nos enfocaremos al nivel de secundaria de la educación

---

<sup>30</sup> Retomaremos las definiciones de Schmelkes (2010) para entender cómo es que consideramos cada uno de estos términos: “La igualdad es dar lo mismo a todos. La equidad es darle a cada quien lo que necesite para lograr los propósitos que son de todos y los que les son propios” (p.217).

<sup>31</sup> La calidad consiste, según Reimers (2002), “en entender qué características y prácticas de las escuelas y de los profesores están asociadas con niveles de logro de los alumnos o cambios en tales niveles” (p.84).

básica, por tratarse de un nivel que tiene alumnado con la edad más propicia en la formación de la identidad, la cual alimenta el Sentimiento de Pertenencia, componente fundamental de la FC.

Este modelo, como el del GREDI (Bartolomé, 2002), plantea facilitar el aprendizaje del alumnado independientemente de su origen familiar, sus raíces culturales y su género.

- Conceptualización

Lo que se busca formar para una Ciudadanía Democrática, implica:

- *Procurar y exigir mecanismos de igualdad y equidad educativa para los que habitan el territorio mexicano.* A un nivel macro, el gobierno tiene la obligación de ofrecer una educación secundaria de calidad a todos los niños y niñas en edad de cursarla. A nivel micro, las familias y la comunidad escolar en general, tiene el derecho y la obligación de exigir una cobertura real y adecuada de este nivel educativo para su localidad. Este principio comprende también el respeto entre géneros, tanto en el espacio público como en el privado, derrocando así los prejuicios y estereotipos.
- *Asegurar el conocimiento y la comprensión de los Derechos Humanos y Fundamentales como base de la democracia.* Esto, a través de un curriculum basado en un enfoque por competencias. El empleo de este enfoque asegurará que los tópicos de Derechos Humanos y Fundamentales no sean sólo un contenido a memorizar, sino algo que se pondrá en práctica cuando la situación lo requiera. El hecho de que se trabaje por competencias responde a que, a partir del ciclo escolar 2009-2010, todos los niveles educativos en México trabajan bajo este enfoque. Nos resta enfatizar que, aunque todos los contextos son espacios potenciales para la FC, la escuela desempeña un papel focalizado en el desarrollo de competencias.
- *Desarrollar competencias ciudadanas en donde se visualice a la democracia más allá de un sistema político, como una forma de vida.* Esta perspectiva puede beneficiar a todos si realmente se lucha por hacer funcionar los principios más fundamentales de la democracia. La apuesta por la democracia responde a situaciones como la que destaca la Encuesta Nacional sobre Política y Prácticas Ciudadanas (2008), donde sólo el 5 % de la muestra dice estar satisfecha con la democracia actual.
- *Crear las estrategias necesarias para que las gestiones en el aula y en la escuela estén impregnadas de principios democráticos.* Es decir, se debe procurar que además de que los principios democráticos sean como los Derechos Humanos y Fundamentales un contenido a abordar, estos principios se conviertan en acciones cotidianas del aula y la

escuela. Asimismo, se tiene en prospectiva que este tipo de actuaciones trasciendan el espacio escolar y se inserten de manera natural en la comunidad. El profesorado será el engrane clave que, actuando democráticamente en todo momento, podrá representar un liderazgo moral que es el que requiere en este tipo de FC.

- *Crear situaciones para incentivar una participación comprometida, creativa y crítica de las personas a un nivel local, regional (Latinoamérica) y global.* A nivel local (microcontexto), esta participación debe ser incentivada entre pares, en el aula, en la escuela, en la familia, en la comunidad misma, a través de metodologías innovadoras y participativas.
- *Construir corresponsablemente una cultura democrática.* Dado que no es posible una Ciudadanía Democrática sin una Cultura Democrática como tejido que la sostenga, es menester corresponsabilizar a toda la sociedad para la construcción de dicha cultura democrática, a través de poner como referentes de convivencia los principios de la democracia. Esta *cultura democrática* deberá alinearse, como dice Reimers y Villegas (2006), con la cultura escolar para hacer que las personas desarrollen competencias.

El hecho de que se apueste por una *Ciudadanía Democrática* implica, por las características de la población mexicana, que se le dé un énfasis importante a la *Ciudadanía Intercultural*, lo que se traduce en que los procesos mencionados anteriormente deben considerar en todo momento la pluralidad cultural de la población (reconocimiento a la existencia de diversidad cultural y lingüística del país). Asimismo, se debe habilitar a las personas en un diálogo auténtico que comprenda un conocimiento mutuo entre personas y culturas. A esta competencia la llamaremos en lo sucesivo Competencia Comunicativa Intercultural. Dentro de esta concepción de interculturalidad, se debe desprender ampliamente el respeto hacia las diferentes culturas.

La necesidad de este énfasis responde a que estudios recientes sostienen precisamente nuestra percepción del estado de transición en el que se encuentra la teoría y la práctica intercultural:

La interculturalidad es aún una idea difusa y desconocida en el ámbito educativo mexicano. En mayor medida y dependiendo del tipo de escuela (rural y campesina o urbana) se encuentra aún atrapado dentro de lo discursivo, sin lograr anclarse de manera efectiva y coherente a una acción consistente y persistente. (Barriga, 2008, p.1248)

Cabe mencionar que uno de los errores que se intuyen en las políticas educativas que abordan la interculturalidad y los documentos que de ésta se derivan, es que en muchas ocasiones sólo se dice que determinadas acciones deben ser aplicadas bajo el auspicio de la interculturalidad, pero no se especifica el cómo. En el siguiente apartado nos aventuraremos a precisar qué tipo de

acciones tiñen las anteriores conceptualizaciones de la Ciudadanía Democrática de un manto intercultural.

- Si se está hablando de principios de igualdad y equidad, deberá atenderse desde una perspectiva de discriminación positiva la situación de escolarización secundaria de alumnado que hable alguna lengua indígena, que se autodenomine indígena (aunque no hable una lengua indígena) o alumnado en general, que se encuentre en espacios donde se haya detectado la presencia de personas de grupos culturales diversos: mestizos, indígenas, afrodescendientes, extranjeros<sup>32</sup>; pero que alguno de éstos no sienta la confianza de reconocerlo. La atención a dicha situación debe hacerse a través de un diálogo auténtico entre las diferentes culturas. Ello implica la generación de parámetros flexibles; en palabras de Essomba (2006), se requerirá de una *educación inclusiva*.
- La violación de los Derechos Humanos y Fundamentales de los pueblos indígenas ha sido sistemática. Por ello, el curriculum escolar debe contemplar cuando aborde los Derechos Humanos y Fundamentales para toda la población mexicana, avances jurídicos con respecto a los derechos indígenas, entre los que cabe destacar los Derechos Indígenas en el marco jurídico internacional, así como los derechos de los pueblos indígenas en la Constitución Federal<sup>33</sup>. Esto como mínimo, quizá como máximo trabajar los derechos indígenas en la legislación federal. Este tipo de acciones podrían fortalecerse a través de campañas masivas de difusión y divulgación con estos mismos contenidos: Derechos Indígenas.
- Que en el aula y en la escuela se vivencien principios democráticos y que nosotros le demos además un énfasis intercultural, implica que los mecanismos democráticos deben tener muy en cuenta: a) a la población menos integrada (que menos participa), b) la que presenta dificultades para asumir su identidad (ya sea personal, cultura y/o cívica), c) la que presenta poco desarrollada la competencia de lectura y escritura (esta competencia es fundamental para el desarrollo de otras competencias, y que el alumnado no se quede apartado de nuevas oportunidades para el cumplimiento de logros académicos, que luego se traducirán en logros profesionales), d) personas que obstaculizan la integración (discriminan), demuestran prejuicios o estereotipos frente a otros alumnos/as. Esta idea

---

<sup>32</sup> Es importante señalar que, aunque en nuestra concepción de diversidad cultural se reconozca a los afrodescendientes y extranjeros, los grupos a los que mayor referencia se hará será a los indígenas y no indígenas, comúnmente reconocidos como mestizos.

<sup>33</sup> En el marco internacional, se debería contemplar el convenio 169 de la Organización del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales, Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas, entre otros. En el marco constitucional, se deberían contemplar el Derecho al: reconocimiento como pueblo o comunidad indígena, a la auto adscripción, a la libre determinación, a la autonomía, a aplicar sus propios sistemas normativos, a la preservación de la identidad cultural, a la tierra y al territorio, entre otros (CDI, 2007).

de identificar población vulnerable es la pauta para construir estrategias de equidad para el alumnado.

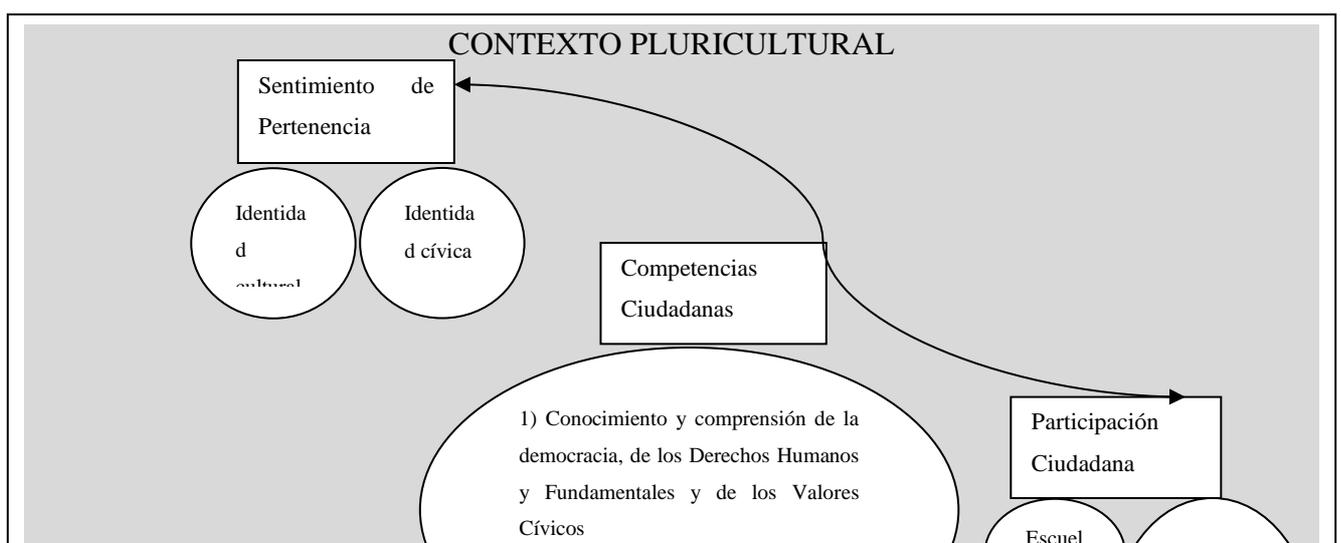
- La participación intercultural, por llamarla de algún modo, implica que los proyectos que se realicen tanto en la escuela como en la comunidad local, nacional, regional y global, se hagan considerando que la interacción y el diálogo entre personas de diferentes culturas es lo que provocará un reconocimiento real de la diversidad que puede existir en una localidad, el país, la región, el continente y el mundo. Ser conscientes de los alcances que tienen estos proyectos en donde ponemos a dialogar a personas de diferentes culturas es de la mayor importancia. Dado que las comunicaciones actuales están tan impregnadas del uso de Internet, puede considerarse ésta una herramienta para generar tal tipo de procesos.
- Una cultura democrática, desde nuestra perspectiva, asume, respeta y disfruta su diversidad cultural y lingüística. En esta cultura, todas y todos los habitantes del territorio mexicano deben corresponsabilizarse en estas tareas. El error sería decir que “los otros” son los que no lo asumen. Cada uno de los miembros de una cultura democrática debe responsabilizarse de sus propias acciones y de las que realiza en colectivo.

Es importante destacar, dentro de la conceptualización del modelo, el cuidado y respeto por el medio ambiente como un elemento fundamental para poder contar con un espacio digno y habitable, para que sean posibles las acciones democráticas e interculturales. Asimismo, la equidad de género es una cuestión que se debe volver transversal en todo el proceso.

○ Componentes

Los componentes principales del modelo son el Sentimiento de Pertenencia, las Competencias Ciudadanas y la Participación Ciudadana. La relación de estos componentes se visualiza en el esquema 3.3 y, posteriormente, se describe la naturaleza de cada uno.

**Esquema 3.3 Modelo para el análisis de la Formación para la Ciudadanía Democrática e Intercultural en México**



- Sentimiento de Pertenencia

Este sentimiento se entenderá como el sentirse parte viva de uno o varios territorios, ya sean éstos locales (barrios, localidades, municipios), los llamados nacionales (México), regionales (latinoamericano) y/o globales, y a uno o varios grupos culturales (indígena, mestizo, afrodescendiente, extranjero) o colectivo en específico (náhuatl, otomí, etc.). Este Sentimiento de Pertenencia no implica que uno se excluya de un grupo para pertenecer a otro. Es decir, uno puede tener un Sentimiento de Pertenencia tanto al barrio del *Eixample*, en Barcelona como al barrio de Tlalpan, en México, D.F. y no solamente a uno. Una puede sentirse una ciudadana mexicana y al mismo tiempo una ciudadana catalana. Todo lo anterior posibilita la asunción de las Múltiples Pertenencias (punto de partida de los procesos interculturales). La aceptación de la Múltiples Pertenencias es uno de los pilares de la FC y se conecta con la realidad mexicana, porque al ser ésta una sociedad pluricultural, requiere de este tipo de principios para analizarse y fortalecerse. Lo anterior, sobre todo porque investigaciones recientes (Barriga, 2008; Bertely, 1998; Podestá, 2004) y observaciones realizadas directamente constatan que, actualmente, personas pertenecientes a algunos de los grupos culturales que conforman la sociedad mexicana niegan o silencian su identidad para no ser rechazados. Ello va empobreciendo la riqueza cultural del pueblo mexicano. Porcentajes como los que muestra el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) (2005) en la Encuesta Nacional sobre Discriminación 2005 sostiene los argumentos anteriores: el 34 % de los encuestados opina que lo único que tienen que hacer los indígenas para salir de la pobreza es no comportarse como indígenas.

Se considera, además, que la existencia puntual de ciertas acciones, como el hablar el mismo idioma, compartir tradiciones y costumbres, conocer a personas de la comunidad o colectivos, conocer las instituciones de gobierno y participar en actividades, contribuyen a la conformación de este sentimiento. Es importante entender que, para que el Sentimiento de Pertenencia florezca, es necesario el desarrollo de una identidad cultural, cívica y personal, la cual los individuos reconozcan y valoren desde una perspectiva crítica, es decir, con los aspectos positivos y los aspectos por mejorar que esta identidad comprenda.

El sentirse perteneciente a un territorio o a un grupo cultural hace que los individuos se comprometan con ese colectivo. Es importante tener presente que un compromiso verdadero implica en teoría la búsqueda de una convivencia armónica, la cual sólo puede ser posible si existe la equidad entre todas

y todos los habitantes de un territorio o entre las personas que conforman un grupo cultural. Estas acciones tiñen de democracia lo que entendemos por Sentimiento de Pertenencia.

### - Competencias Ciudadanas

Las Competencias Ciudadanas implican un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que posibilitan una participación más efectiva en el contexto del individuo, debido a que apuntan fuertemente por la puesta en práctica, más que por la teoría simplemente; el desarrollo de éstas se favorece si existe un Sentimiento de Pertenencia que inspire al individuo para tener un conocimiento mayor y a la vez crítico sobre la comunidad y el grupo cultural al o a los que se sienta perteneciente.

Las competencias ciudadanas por fortalecer y desarrollar son: 1) el Conocimiento y Comprensión de la Democracia, los Derechos Humanos y Fundamentales y los Valores Cívicos; 2) el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural; y 3) el desarrollo del Juicio Crítico y la capacidad de deliberación.

#### 1) Conocimiento y Comprensión de la Democracia; de los Derechos Humanos y Fundamentales; y de los Valores Cívicos

Es importante señalar que esta competencia interrelaciona tres entidades importantes debido a que, en la práctica misma, así lo están. Es decir, la democracia se sustenta en los Derechos Humanos y Fundamentales. Por su parte, ambas entidades tienen como telón de fondo a los valores, o más específicamente a los Valores Cívicos, como parámetros para decidir actuar o no democráticamente o bajo la perspectiva de los Derechos Humanos y Fundamentales.

*Conocimiento y Comprensión de la Democracia.* Esta competencia tendría que experimentarse como una forma de vida y no sólo como una forma de gobierno. Entre los contenidos curriculares que deberían desarrollarse a través del enfoque por competencias, y que señalamos anteriormente, ya se abordan a nivel mundial, pero habría que asegurarnos de que se imparten en México, se encuentran temas como las elecciones, la libertad de expresión, el conocimiento de la democracia en general, sus puntos débiles y la lucha de la gente por la igualdad de derechos e inclusión (Torney-Purta et al., 2001). Asimismo, deberían abordarse temas internacionales, de bienestar social y el trato con los

sindicatos que, aunque las tendencias nos señalan que no son muy abordados, tendrían que estar presentes en el curriculum.

Es de suma importancia que estos contenidos sean aprehendidos por el alumnado, pero también por el profesorado y la comunidad escolar en general, para que las metodologías democráticas, que implican implementar esta competencia, se impregnen en la organización escolar. Ello dará al alumnado una especie de cultura democrática escolar, que contendrá sus acciones democráticas y le brindará la confianza de seguir actuando así.

*Derechos Humanos y Fundamentales.* Esta competencia implica reconocer, por un lado, que los Derechos Humanos buscan garantizar una vida digna que incluya a todas las personas por el hecho de su condición humana, independientemente del territorio que habiten, mientras que los Derechos Fundamentales se basan en el orden jurídico circunscrito tanto a un ámbito nacional como internacional. Ambos tipos de derechos guardan una estrecha relación. Es importante destacar que, dentro de esta competencia, se deben considerar ampliamente los Derechos Indígenas.

Una situación que puede evidenciar como es que esta competencia se aterriza en el alumnado es la de que el alumnado reconozca que, independientemente del territorio que se habite o del grupo cultural al que se pertenezca, todos tenemos derechos y obligaciones que cumplir.

*Valores Cívicos.* Para que el conocimiento y comprensión de la democracia y de los Derechos Humanos y Fundamentales sea posible, el alumnado debe desarrollar unos valores que le funcionen como parámetro para realizar juicios de valor sobre distintas acciones que se le vayan presentando en relación a estas entidades<sup>34</sup>. Por abordar de manera particular este tipo de tópicos es que les llamaremos Valores Cívicos. Estos son principalmente: la libertad, el respeto, la igualdad y la solidaridad.

### A) Competencia Comunicativa Intercultural

Esta competencia apela a una comunicación auténtica entre personas de diversas culturas que participen en dicho proceso comunicativo. Una comunicación auténtica se basa en la asunción de la existencia de una simetría cultural, así como de una actitud que posibilite una comunicación efectiva

---

<sup>34</sup> Esta perspectiva de los Valores Cívicos se retoma de Bartolomé (2002).

basada en la sensibilidad hacia la diversidad cultural. Para que esta competencia sea posible, las anteriores premisas deben ser asumidas por todas y todos los involucrados en la comunicación.

El que en una sociedad se pueda promover esta competencia implica la búsqueda concreta de una democracia real en cualquier territorio, en este caso en el país. Esto se debe a que busca que todos y todas sus habitantes puedan comunicarse clara y directamente, para expresar sus pensamientos, sentimientos, necesidades y deseos.

### B) Desarrollo del Juicio Crítico y la capacidad de deliberación

El Juicio Crítico y la capacidad deliberadora es una competencia que solidifica las competencias anteriores, debido a que es la capacidad de reflexión, posicionamiento, argumentación, defensa de una postura y la asunción de responsabilidades, todo con el propósito de posibilitar una transformación a partir de la conciencia de la realidad actual y de la que se quisiera alcanzar.

El hecho de que las personas puedan expresar libremente sus pensamientos y sean capaces de hacerlo lo más apegado a ese pensamiento implica un hecho democrático, debido a que lo pueden expresar y a que se les han brindado las herramientas cognitivas para hacerlo. Es importante destacar también que el desarrollo de un Juicio Crítico podrá erradicar estereotipos y prejuicios que derivan en discriminación, dado que las personas, a través de la argumentación y la discusión, pueden desvelar que el racismo y la discriminación sientan sus bases en premisas mal aplicadas o características generalizadas. La apuesta por un Juicio Crítico implica el repunte de una sociedad democrática que busca los mecanismos para generar procesos de interculturalidad.

La necesidad de una competencia como estas responde en México a que el alumnado, en general, prefiere no afrontar el desacuerdo, ya que teme acabar en actos violentos. Así pues, a pesar de que la democracia es deseable, no se concibe la posibilidad del disenso, la cual está desvinculada del ejercicio político de la ciudadanía (Araujo-Olivera et al., 2005).

Esta competencia ciudadana puede evidenciarse en que el alumnado sea capaz de distinguir lo que es un hecho de una opinión, debido a que es una habilidad importante que refleja una capacidad cognoscitiva de discernimiento básico. Esta distinción permitirá al alumno realizar juicios asertivos sobre sí mismo y su entorno.

### - Participación ciudadana

La participación ciudadana es la acción que materializa el involucramiento de los individuos con su comunidad y las personas que la conforman. La participación ciudadana se ejercita en la escuela para, posteriormente, darse de manera natural dentro de la comunidad. La participación se evidencia, así pues, tanto en el ámbito escolar como en el comunitario, y puede traducirse en actividades académicas, culturales, deportivas, ambientales y sociales. La participación es una de las principales acciones que evidenciarán la Ciudadanía Democrática que concebimos.

El modelo se pone en marcha cuando el Sentimiento de Pertenencia a una comunidad es avivado por la participación de sus ciudadanos/as, y dicha participación es más potente si se han desarrollado las competencias ciudadanas necesarias para movilizarla, todo bajo un marco de reconocimiento a la diversidad, es decir, de procesos que apunten claramente hacia la interculturalidad. El desarrollar Múltiples Pertenencias en las personas las colocará en la posición de participar más activamente, tanto en sus comunidades más cercanas como en otras más amplias.

Es indispensable destacar que tanto los componentes del modelo como la interrelación de estos deben estar presentes en el currículo escolar de FC para potenciarse en el marco de la escuela y del aula, y que posteriormente desbordan en acciones hacia la comunidad. Sin embargo, esta potenciación es una corresponsabilidad de la sociedad civil, el gobierno y la escuela. En la escuela, el profesorado es quien desempeñará un rol fundamental en la dinamización del modelo. Dicho profesorado tendrá una formación inicial y continua adecuada para poder desempeñar efectivamente su papel.

El modelo tiene muy presente que tendrá que haber acciones de seguimiento y evaluación innovadoras, tanto a nivel de componentes y sus interacciones, como de operación integral del modelo.