

# Estudios comparados en educación.

Aplicación en el análisis sobre la formación de ciudadanía,  
problemáticas socio-culturales e históricas



Amelia Molina García  
Coordinadora



## **Estudios comparados en educación**

Aplicación en el análisis sobre la formación de ciudadanía,  
problemáticas socio-culturales e históricas

Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades  
Área Académica de Ciencias de la Educación



CONSEJO  
EDITORIAL

La publicación de este libro se financió con recursos PIFI 2014.

# **Estudios comparados en educación**

Aplicación en el análisis sobre la formación de ciudadanía,  
problemáticas socio-culturales e históricas

Amelia Molina García

Coordinadora



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO  
**Pachuca de Soto, Hidalgo, México**

2021

# UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

Adolfo Pontigo Loyola  
*Rector*

Saúl Agustín Sosa Castelán  
*Secretario General*

Marco Antonio Alfaro Morales  
*Coordinador de la División de Extensión de la Cultura*

Alberto Severino Jaén Olivas  
*Director del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades*

## Fondo Editorial

Asael Ortiz Lazcano  
*Director de Ediciones y Publicaciones*

Joselito Medina Marín  
*Subdirector de Ediciones y Publicaciones*

Primera edición electrónica: 2021

D.R. © UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO  
Abasolo 600, Col. Centro, Pachuca de Soto, Hidalgo, México, C.P. 42000  
Dirección electrónica: editor@uaeh.edu.mx

El contenido y el tratamiento de los trabajos que componen este libro son responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

**ISBN: 978-607-482-632-6**

Esta obra está autorizada bajo la licencia internacional Creative Commons Reconocimiento – No Comercial – Sin Obra Derivada (by-nc-nd) No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas. Para ver una copia de la licencia, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>.



Hecho en México/*Printed in México*

# Índice

|                                                                                                                                                                      |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Presentación</b>                                                                                                                                                  | 7   |
| <i>Amelia Molina García</i>                                                                                                                                          |     |
| <b>Capacidades y disposiciones cívicas en la conformación de la ética ciudadana en jóvenes del nivel bachillerato. Un estudio comparado entre México y Alemania.</b> | 13  |
| <i>Amelia Molina García</i><br><i>Isabel Guadalupe Munguía Godínez</i>                                                                                               |     |
| <b>Efectos de los dispositivos educativos en la formación ciudadana. Una visión desde la educación comparada.</b>                                                    | 53  |
| <i>Alfonso Cruz Aguilar</i>                                                                                                                                          |     |
| <b>Abandono y desafiliación escolar de los jóvenes de educación secundaria en América Latina. Una perspectiva comparada.</b>                                         | 87  |
| <i>Francisco Miranda López</i><br><i>Juana María Islas Dossetti</i>                                                                                                  |     |
| <b>La reinserción social de adolescentes en conflicto con la ley penal. El papel de la educación formal en instituciones mexicanas y alemanas.</b>                   | 117 |
| <i>Mónica García Cravioto</i><br><i>Carlos Rafael Rodríguez Solera</i>                                                                                               |     |

|                                                                                                                                                                                           |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Educación intercultural bilingüe. Institucionalización de programas como respuesta ante la diversidad cultural desde una perspectiva latinoamericana: el caso de México y Bolivia.</b> | <b>143</b> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|

*Rosa Elena Durán González*

*Berenice Alfaro Ponce*

|                                                                                                                                         |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Los studia humanitatis como programa de educación secundaria en el Humanismo Renacentista. Una aproximación histórico-comparada.</b> | <b>177</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|

*María Eugenia Ocampo Granados*

|                          |            |
|--------------------------|------------|
| <b>Sobre los autores</b> | <b>197</b> |
|--------------------------|------------|



# Presentación

*Amelia Molina*

Los estudios comparados en educación, o también conocidos como educación comparada (en cuya disertación no entraremos en este espacio), han cobrado relevancia en las últimas décadas, sobre todo en el campo de la pedagogía, las ciencias de la educación y las ciencias sociales y humanidades. Las perspectivas y unidades de análisis han sido también variadas, pero como señalan Navarro y Navarrete (2013), la relación entre educación comparada y educación internacional ha predominado en nuestro país. No obstante, reconocemos que la realización de estudios con perspectiva comparada depende del tipo de preguntas de investigación que se desee abordar. Así podemos identificar estudios que buscan un nivel de generalidad amplio, en el cual se involucran regiones mundiales con problemáticas comunes, o temáticas latentes o emergentes en un periodo determinado, que demandan análisis focalizados por regiones o problemáticas nacionales que implican contrastes entre zonas o periodos del mismo país o buscan respuestas particulares a la nación, pero demandan un contraste internacional para su construcción. Tales problemáticas pueden ser abordadas desde intereses descriptivos, explicativos e incluso comprensivos.

Con base en este primer reconocimiento, estamos conscientes de que, dependiendo del problema de investigación que se construya, es como hay que definir los procedimientos e intencionalidades del estudio a desarrollar. Lo que implica un trabajo sistemático y minucioso sobre las formas de proceder en los estudios comparados, en especial para el

campo de la educación. En este sentido, los autores del libro que nos ocupa han recurrido a referentes clásicos y especializados para realizar sus comparaciones (Bray *et al*, 2010; Bereday, 1968; Calderon 2010; Sartori y Morlino, 2002, entre otros), dentro del campo de las ciencias sociales y de la educación. En tales referentes se aborda desde cómo construir las preguntas y objetivos de la investigación, la construcción de conceptos y clases a comparar, la determinación de los espacios y tiempos de comparación, hasta las propiedades, variables, y el control que se debe tener presente en este tipo de estudios (Morlino, 2002).

Como se ha mencionado, la teoría y la metodología de educación comparada ofrecen posibilidades para ampliar el panorama sobre determinado objeto de estudio, ya sea a nivel nacional o mundial. Pero lo más importante es que permite conocer aún mejor las condiciones y variables que se ponen en juego sobre un objeto de estudio en contextos diferentes. En este sentido y de acuerdo con las tendencias en este campo de la investigación, podemos tener referentes para introducir modelos exitosos en otros países (copiar para desarrollar), innovar en función de las experiencias realizadas, o identificar y comprender bajo qué condiciones se ha realizado el hecho educativo, de tal manera que aporte elementos para la transformación conjunta, o para identificar cómo se podría tener mayor éxito en el país de origen para plantear nuevas perspectivas en la educación. Se trata de comparaciones que se pueden establecer a diferentes niveles, y permiten dar cuenta sobre aspectos generales y particulares, comunes y divergentes, problemáticos y exitosos, e identificación de complejidades para la acción, en los países comparados, en las regiones analizadas o en la nación de estudio. Los hallazgos adquieren importancia al ser analizados desde el entorno local en un contexto global.

Es importante mencionar que el texto no aborda una sola perspectiva o enfoque de lo que significa y representa la educación comparada, ya que como se ha revisado en diferentes fuentes de la temática, se trata de comparaciones ocupadas de mejorar la comprensión de las fuerzas que estructuran los sistemas educativos y los procesos en diferentes contextos, como del impacto de los sistemas educativos y procesos en el desarrollo social, entre otros.

No obstante, considerando la dimensión histórica, podemos reconocer que la educación comparada ha pasado por diferentes momentos y, por ende, ha tenido diversas funciones que la llevan a reconformar sus

procesos de construcción. Si bien se aborda la temática desde diferentes fuentes y funcionalidades de la educación comparada, encontramos que en México, gran parte de los trabajos con perspectiva comparada tienden a la internacionalización y recuperan principalmente el enfoque de los estudios ya clásicos de George Bereday (1968), quien plantea su método de análisis comparativo basado en cuatro pasos: descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación simultánea.

Desde hace más de una década, los programas de maestría y doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo se han ocupado de formar a sus estudiantes en el campo de la educación comparada, en tal periodo se han realizado ensayos, ponencias y tesis de grado, entre otros productos académicos que han constituido revisiones detalladas acerca de la historia y perspectivas de la educación comparada, las bases teóricas y metodológicas de los estudios comparados en educación, la perspectiva comparativa en investigación y diversas variaciones relacionadas con la investigación educativa en el ámbito internacional, pero no sólo eso, sino que tales revisiones han servido de base para la realización de estudios en diversas latitudes.

Por ello, el libro *Estudios Comparados en Educación. Aplicación en el análisis sobre la formación de ciudadanía, problemáticas socio-culturales e históricas*, que ahora nos ocupa, reúne seis trabajos que han sido producto de investigaciones desarrolladas en el marco de los posgrados en Ciencias de la Educación de la UAEH, en especial de los programas de maestría y doctorado. Los textos han sido reelaborados por los profesores investigadores pertenecientes al cuerpo académico Estudios Comparados en Educación, de manera colegiada con los tesisistas, con base en dictámenes elaborados por expertos en el campo temático del contenido abordado.

Los temas que se exponen en la obra corresponden a tres ejes de análisis: a) conformación de ciudadanía en jóvenes de nivel medio superior, donde se analizan los contextos escolares y espacios no formales; b) las problemáticas socio-culturales en relación con lo escolar, uno visto como tema emergente en el bachillerato y, el otro, sobre procesos institucionales para la interculturalidad; c) el tercer eje incluye una dimensión histórica del proceso definitorio de la educación secundaria.

En el primer trabajo, de la autoría de Amelia Molina e Isabel G. Munguía, se expone un análisis de las capacidades y disposiciones en la conformación de la ética ciudadana en jóvenes de nivel bachillerato, ubicados en dos

contextos diferentes: el mexicano y el alemán. En el desarrollo del texto se conforma un andamiaje conceptual que da cabida a la interpretación de los datos en esta temática, donde los valores, las virtudes y las condiciones de *educabilidad* se activan para dar cuenta de lo que sucede en dichos contextos. Se incluye también, en el segundo capítulo intitulado *Efectos de los dispositivos educativos en la formación ciudadana. Una visión desde la educación comparada*, cuyo autor es Alfonso Cruz, quien realiza estancia posdoctoral en la UAEH. En ese capítulo se analiza cómo es que los migrantes hispanoamericanos (incluidos y descritos de manera particular los mexicanos) van construyendo la representación de su ciudadanía. Tal análisis se realiza considerando tres dispositivos de formación, a saber: los educativos formales (DEF), los educativos domésticos o familiares (DED) y los educativos alternativos (DEA).

Por otro lado, y como parte del segundo eje, se aborda la problemática referente al abandono y desafiliación escolar de los jóvenes de educación secundaria en América Latina, los autores Francisco Miranda y Juana Islas se ocupan del debate sobre la categoría desafiliación educativa, para analizar las tensiones que se producen entre los procesos de escolarización-desescolarización, y que de alguna manera reflejan las relaciones entre rendimiento escolar y el sentido, interés y significado que la escuela va teniendo para los jóvenes latinoamericanos; las segmentaciones socioeconómicas, en relación particular con el empleo, la pobreza y la vulnerabilidad, expresada en su posición en diferentes ámbitos demográficos, familiares, culturales y políticos, son aspectos que se abordan en el tratamiento de las condiciones problematizadas.

Otra problemática social que aqueja a nuestros jóvenes y adolescentes, actualmente, es la relación con la ley y cómo durante y después de haber pasado por una instancia de readaptación social, los adolescentes y jóvenes se reinsertan a los procesos escolares y sociales de su contexto cotidiano. Por tanto, Mónica García Cravioto y Carlos Rodríguez exponen el trabajo sobre *Reinserción social de adolescentes en conflicto con la ley penal y el papel de la educación formal en instituciones mexicanas y alemanas*, donde explican en qué medida los programas de educación formal contribuyen a una efectiva reinserción social de los menores infractores en México, para lo cual se hace una comparación con programas similares impulsados en Alemania, donde se identifica que cuenta con una gran cantidad de herramientas: medidas disciplinarias y de represión a los

jóvenes, que son complementadas con las medidas educativas, mecanismos complementados con un seguimiento minucioso que ofrece datos precisos sobre la continuidad educativa de los ex internos y las condiciones laborales, en su caso, para quienes logran una reinserción social efectiva, en contraste con las condiciones particulares del caso mexicano.

Dentro de la perspectiva político-cultural, se presenta el capítulo “Educación Intercultural Bilingüe: Institucionalización de programas como respuesta ante la diversidad cultural, desde una perspectiva latinoamericana: el caso de México y Bolivia”. En este trabajo, las autoras: Rosa Elena Durán y Berenice Alfaro, se ocupan de establecer las semejanzas y diferencias de la educación intercultural en los países mencionados. El ejercicio contempla aspectos teóricos desde el análisis de la política y la regulación de organismos internacionales. Se identifican las tensiones entre las políticas de organismos internacionales, la normativa constitucional y las demandas de los pueblos indígenas.

El sexto y último capítulo del libro, de la autoría de María Eugenia Ocampo, ofrece un artículo titulado “Los *studia humanitatis* como programa de educación secundaria en el Humanismo Renacentista. Una aproximación histórico-comparada”, donde se analiza, desde el enfoque histórico-comparado, el ciclo de los *studia humanitatis* en el contexto del movimiento del Humanismo Renacentista a finales de la Edad Media e inicios de la Edad Moderna. A través del análisis se ponen de relieve las relaciones entre los referentes ético-políticos, avances culturales y científicos con los programas educativos de los *studia humanitatis*, análogos a la educación secundaria, que daban respuesta a las necesidades sociales. El enfoque de este estudio puede ofrecer pautas para la reflexión sobre las finalidades y contenidos de la educación secundaria actual.

Asimismo, como se mencionó en líneas anteriores, todos y cada uno de los capítulos fueron sometidos a un proceso de dictaminación rigurosa, en el cual intervinieron diversos académicos de prestigiadas universidades, a quienes agradecemos de manera muy especial la expresión de sus acertados juicios y sugerencias para la mejora de la presente obra, ellos son: Alejandro Márquez Jiménez y Judith Pérez Castro, ambos adscritos a la Universidad Nacional Autónoma de México; Cony Brunilde Saenger Pedrero, profesora investigadora del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos; Ana Corina Fernández Alatorre y Cecilia Navia Antezana, ambas investigadoras en la

Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco; Juan Benito Martínez de la Universidad de Murcia, España; Alma Lucía Martínez Castro, del Colegio Justo Sierra; Silvia Mendoza Mendoza, adscrita al área académica de Sociología de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, finalmente, pero de manera muy especial, a Marco Aurelio Navarro Leal, presidente de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada.

De la misma manera, agradecemos a los estudiantes de doctorado en Ciencias de la Educación, Alma Epifania López Quiterio y Gerardo Ramos Olaguibel, la lectura detallada y sugerencias realizadas para mejorar algunas partes de la obra.

## Referencias

- Bray, Mark, Bob Adamson y Mason, Mark (2010). *Educación Comparada: enfoques métodos*, Granica, Buenos Aires.
- Bereday, Z. George F (1968). *El método comparativo en pedagogía*, Herder, Barcelona.
- Calderón López-Velarde Jaime (2000). *Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada*, Plaza Valdés, México.
- Morlino, Leonardo (2002). “Problemas y opciones en la comparación”. En Sartori y Morlino, *La comparación en las ciencias sociales*, pp. 13-28. Alianza editorial, Madrid (reimpresión).
- Navarro, Marco Aurelio y Navarrete, Zaira (Coord.) (2013). *Comparar en Educación, diversidad de intereses, diversidad de enfoques*, Sociedad Mexicana de Educación Comparada/Colegio de Tamaulipas.
- Sartori, Giovanni y Leonardo Morlino (2002). *La comparación en las ciencias sociales*, Alianza Editorial, Madrid (reimpresión).

# Capacidades y disposiciones cívicas en la conformación de la ética ciudadana en jóvenes del nivel bachillerato. Un estudio comparado entre México y Alemania

*Amelia Molina García  
Isabel Guadalupe Munguía Godínez*

## Introducción

México, al igual que muchos países de América Latina, enfrenta una serie de cambios que obedecen, entre otras cosas, al contexto de la globalización y a los vertiginosos cambios en las sociedades del conocimiento y de la información. Cambios que han trastocado y transformado los sistemas educativos, tanto en su dimensión estructural como en la dimensión instrumental, y en su expresión más singular: el trabajo en el aula escolar. Un ejemplo claro de tales transformaciones, para el caso mexicano, se puede observar en el nivel medio superior,<sup>1</sup> recientemente modificado en su estructura curricular, donde se le reconoce como parte de la educación obligatoria, y que dentro de sus metas y fines se incluye el componente de formación para la ciudadanía, entre otros aspectos.

---

1 De acuerdo con la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación de la UNESCO (2011), el bachillerato o nivel medio superior mexicano corresponde a lo que se denomina secundaria alta, equivalente al Nivel 3 de dicha clasificación y que comprende las edades de 15 a 17 años. A lo largo de este capítulo nos referimos a los términos mexicanos.

La importancia de trabajar la ciudadanía en la educación media superior, como problema educativo, se vincula con las tendencias de política educativa, donde se considera implementar desde el currículum los valores éticos y cívicos que permitan la estabilidad de una democracia moderna y la construcción de cualidades y actitudes de sus ciudadanos, que fomenten el sentido de pertenencia para la conformación de una identidad nacional, la búsqueda de una ciudadanía mundial, el desarrollo de la capacidad para tolerar y trabajar junto a personas diferentes, el deseo de participar en procesos políticos; todo ello, con el fin de promocionar el bien público (la res-publica) y ejercer la responsabilidad personal en las elecciones que afecten a la salud personal y al cuidado del medio ambiente (Kymlicka, 2001).

Resulta pertinente realizar estudios mediante los cuales sea posible analizar las prácticas y los valores cívicos que caracterizan la ciudadanía de la población juvenil, ya que permite identificar puntos de contraste en las propuestas educativas, en este caso de la educación media superior. La perspectiva comparada ofrece una vía de acceso para profundizar en el conocimiento de lo que sucede en México (en particular en una ciudad del estado de Hidalgo) y lo que sucede en otros contextos (una pequeña ciudad de Alemania) que iluminen la construcción de nuevos caminos hacia la formación de una ciudadanía activa.

En este espacio nos ocupamos de exponer parte de los resultados de un estudio comparado<sup>2</sup> realizado entre jóvenes bachilleres mexicanos y alemanes, en el campo de la ciudadanía. En él se analizan los datos obtenidos mediante una encuesta y observaciones en espacios escolares, sobre la expresión de las capacidades y disposiciones que los sujetos de investigación despliegan en el ejercicio de la ciudadanía; es decir, las capacidades identificadas como los conocimientos, el interés y la participación en la esfera pública de estos jóvenes, y las disposiciones como la forma en que se ponen en práctica valores que caracterizan las “virtudes cívicas”, tales como la libertad, la honestidad, el respeto y el espíritu crítico, la confianza interpersonal y hacia las instituciones de interés público. En síntesis, pretendemos explicar cómo es que las escuelas de nivel medio superior que se analizan en este espacio generan o no esas disposiciones (las condiciones para la acción) mediante el ejercicio de los

---

2 Tales datos son producto del trabajo de intercambio académico llevado a cabo en Alemania por Isabel Guadalupe Munguía.



valores y virtudes cívicas que conforman la ciudadanía democrática activa, y cuáles son las percepciones que tienen los estudiantes.

Se realizaron revisiones documentales, observaciones en campo y aplicación de encuesta a las dos poblaciones en estudio: jóvenes mexicanos y alemanes; las cuales se ubican en el contexto educativo del nivel medio superior, específicamente en un bachillerato perteneciente a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (en lo sucesivo UAEH) y en el caso alemán, en el *Gymnasiale Oberstufe* (modelo educativo equiparable) en el estado de Renania del Norte Westfalia (para uso posterior: NRW).

El trabajo se divide en cinco apartados: a) el enfoque comparado como vía de aproximación metodológica; b) la construcción contextual del objeto de estudio; c) las nociones conceptuales en torno al mundo juvenil, la educación formal y su relación con las disposiciones y capacidades cívicas; d) el análisis de los casos, y e) las conclusiones.

### **a) Enfoque comparado como vía de aproximación metodológica**

Al abordar los estudios comparados en educación, es importante distinguir entre la comparación como forma de pensamiento humano (presente en todos los contextos vitales), donde se confrontan operaciones simples y se observan las estructuras, mientras que la comparación como método de la ciencias sociales, tiene la pretensión de centrar la atención para descubrir las relaciones o estimar sus diferencias o semejanzas, en lo particular de las operaciones complejas y observar los nexos que se desarrollan en condiciones variables (propias del carácter complejo, heterogéneo y en constante cambio de los agentes sociales). Es decir, como una forma de relacionar todas aquellas situaciones arbitrarias o no del hacer cotidiano y el análisis de las relaciones que se van dando en esos procesos de relación, sería una manera de *relacionar las facticidades* (hechos que pueden o no pasar) y *relacionar relaciones* (Schriewer, 1989 en Calderón, 2000: 11). Asimismo, implica que tanto el enfoque teórico como las estrategias metodológicas empleadas en la comparación, permitan ofrecer argumentos para explicar los procesos diferenciales de las unidades de análisis.

En este sentido, si partimos desde una noción gnoseológica, comparar es confrontar una cosa con otra; comparar lleva consigo asimilar y diferenciar *en los límites*; esto es, qué se considera comparable (bastante

similar) respecto de qué propiedades o características, y no comparable (demasiado distinto) respecto de qué otras propiedades o características de los objetos y fenómenos comparables (Sartori, 1999).

Por ello, la “*educación comparada* es por tanto, una estimulante disciplina de reflexión y análisis cuyo enriquecimiento requiere el apoyo institucional para promoverse mediante la docencia y el desarrollo de proyectos de investigación comparativa entre los sistemas educativos de otros países, cuyos resultados nos permitan conocer más profundamente las políticas y modelos que los orientan, así como las acciones emprendidas por los diferentes actores que intervienen en su configuración” (Calderón, 2000: 16).

La perspectiva comparada en educación, por tanto, conlleva al conocimiento sobre los sistemas educativos propios y ajenos; permite la comprensión de las principales tendencias mundiales y favorece la elección o toma de decisiones sobre la educación. Con lo que es posible sostener que son valiosos medios que permiten, mediante el estudio de los procesos convergentes y divergentes entre los sistemas educativos, conocer los alcances y limitaciones de nuestra realidad educativa y, de este modo, afrontar con racionalidades más fundamentadas, los actuales y previsibles problemas y desafíos educativos (Calderón, 2000: 16-17).

Los contextos y problemáticas de la educación comparada requieren de una aproximación gradual, sistemática y comprensiva, en donde para llegar a los estudios comparativos será necesaria la yuxtaposición, cuyas fases previas son la descripción y confrontación de los aspectos característicos de los contextos a estudiar, basados en un cierto nivel de interpretación. Ejercicio que, en sentido riguroso para la comparación, requiere del análisis e interpretación simultánea del fenómeno educativo a través de las fronteras nacionales, y a la luz de los andamiajes interpretativos para su comprensión (Bereday, 1968; Bray, Adamson y Mason, 2010).

En los apartados posteriores se presentarán, en primera instancia, la descripción (a partir de la revisión documental y de observaciones en los planteles educativos) de los modelos del nivel medio superior, tanto mexicano como alemán, en los que identificaremos puntos de convergencia y divergencia en la construcción de los datos entrecruzados; para después abordar los referentes conceptuales que posibilitan interpretar la información a partir de un marco centrado en la articulación entre capacidades y disposiciones cívicas que presentan (o no) las poblaciones

analizadas; lo que permitirá el ejercicio de yuxtaposición como análisis de los escenarios (observaciones en cada uno de los espacios educativos) que derivan la dinámica de comparación entre las virtudes cívicas en dos culturas distantes (cuestionarios y entrevistas aplicados en cada grupo de los bachilleratos del estudio).

## **b) Construcción contextual del objeto de estudio**

Desde la última década del siglo XX, los valores en la educación han ocupado un lugar preponderante, en el sentido de que algunos autores señalan su importancia como base para la convivencia de los individuos en una sociedad cambiante; además, han visto como necesaria la redefinición o reafirmación de los valores sociales que demandan las actuales sociedades democráticas, entre ellas la alemana y la mexicana (objeto de nuestro análisis), caracterizadas por los cambios, transiciones y procesos complejos de la realidad global y la sociedad del conocimiento.

La escuela y sus aulas se convierten en una excelente oportunidad para llevar a cabo el proceso de educación valoral, que de acuerdo con Yurén (1995: 247-256), conlleva el cultivo, la socialización, la enculturación y la formación, y que en su conjunto, refieren a la *educación conforme a valores*, para con ello hacer posible la promoción de las virtudes cívicas (Heller, 1998) que fortalecen el respeto a la dignidad de la persona y sus derechos inalienables, como la libertad, la dignidad y el respeto a los demás. En concordancia con estos planteamientos, surge desde una perspectiva macro-estructural una nueva visión sobre la educación para la ciudadanía, compuesta por enfoques integrados y catalizadores, que abren nuevas dimensiones de relación humana: aprender a vivir juntos, a convivir con el otro y con los otros (Delors, 1997).

Si bien la promoción de la educación conforme a valores está dirigida a los niveles básicos de la educación formal, el nivel medio superior es uno de los niveles educativos, donde la mayoría de sus estudiantes se encuentra en condiciones, tanto formales como en el ámbito de las disposiciones, para el ejercicio pleno de sus derechos y deberes ciudadanos, lo que haría suponer que cuentan con los dispositivos formativos, necesarios para su formación en el ejercicio pleno de su ciudadanía. No obstante, siguiendo a Castañón (2000) identificamos que el nivel medio superior, en los países latinoamericanos, enfrenta severos problemas, como la masificación, la

pérdida de identidad, desviación de su sentido formativo,<sup>3</sup> ya que cada vez se asume con mayor frecuencia que la educación media superior debe adquirir nuevas formas y concepciones, basadas en la transformación de estudiar para la vida, en aprender durante toda la vida, aprendiendo a conocer, aprendiendo a hacer, aprendiendo a convivir, aprendiendo a ser; aunado a la ausencia de propuestas pedagógicas acordes con las necesidades de la población a la que va dirigida, entre otras; situaciones éstas que agravan o conllevan a otras problemáticas, tales como dificultades de retención escolar y, por ende, en las condiciones de equidad que posibilitan su formación, y la pertinencia de la educación en valores y el aprendizaje para la vida.

En el contexto de la globalización y de las políticas públicas económicas, sociales y educativas a nivel macro y micro, el bachillerato propone en la actualidad, centrar los esfuerzos educativos y el diseño de los modelos educativos en los alumnos y sus necesidades reales de formación.

## **Educación media superior en México**

Como respuesta a las demandas y necesidades generales expresadas en líneas anteriores y como parte de la reciente implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, México ha realizado esfuerzos por redefinir y unificar los modelos curriculares en este nivel educativo en el ámbito nacional.<sup>4</sup> En este sentido, el modelo curricular integral tiene como base la promoción de competencias genéricas y específicas, recuperadas del proyecto Tunni latinoamericano, cuyo fin es la formación

---

3 En este nivel educativo se esperarí obtener una formación preliminar para el tránsito a la educación superior, debido a que el nivel medio superior nació con una intención propedéutica que debiera servir para orientar a los jóvenes en la decisión de su proyecto de vida, sin embargo, al intentar plantearlo como una opción terminal (diploma de técnico para la incorporación al mercado de trabajo), sólo se logra incrementar la deserción en éste, que se conjunta con "...la marcada heterogeneidad de planes y programas de estudio, de criterios de operación académica y administrativa, de extensión de estudios y de dosificación de conocimientos, que constituyen gran parte de la problemática, ya que dificulta el tránsito del alumno de una institución a otra (OCDE, en Castañón, 2000: 35).

4 Es importante mencionar que las preparatorias y colegios de ciencias y humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) no asumen este modelo, ya que a esta reforma se han sumado principalmente las universidades estatales.

integral y significativa en valores de los jóvenes bachilleres y el logro de un aprendizaje para toda la vida.

En el campo para la formación de la ciudadanía se define como competencia general, la búsqueda de una participación con consciencia cívica y ética de los alumnos dentro de su comunidad, región o país. Las competencias disciplinares básicas de ciencias sociales están orientadas a la formación de ciudadanos reflexivos y participativos, conscientes de su ubicación en el tiempo y el espacio. Dichas competencias enfatizan la formación de los estudiantes en una perspectiva plural y democrática. Su desarrollo implica que puedan interpretar su entorno social y cultural de manera crítica, a la vez que puedan valorar prácticas distintas a las suyas y, de este modo, asumir una actitud responsable hacia los demás.

Por su parte, el Modelo Curricular Integral de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) considera, también como dispositivo fundamental, la promoción y desarrollo de competencias, para alcanzar los rasgos del perfil de egreso y con ello propiciar que los estudiantes movilicen sus saberes dentro y fuera de la universidad, lo cual exige que logren aplicar lo aprendido en situaciones escolares y sociales amplias, y consideren –cuando sea el caso– las posibles repercusiones personales, sociales o ambientales. Busca la actuación de los alumnos ante los distintos colectivos de acuerdo con los principios generales de respeto a la diversidad cultural; con responsabilidad social y compromiso ciudadano para enfrentar y resolver conflictos profesionales, ejerciendo su ciudadanía democrática, lo cual le permitirá resolver problemas en un contexto multicultural y diverso, con base en los valores universales y principios éticos aceptados y considerados propios, fomentado con ello el desarrollo de la sociedad.

Asimismo, las competencias en el nuevo modelo de bachillerato integral están definidas como los desempeños comunes (conocimientos, habilidades y actitudes) que los egresados deben conseguir al concluir este nivel, independientes de la modalidad y subsistema en el que se cursen, pero a la fecha no se cuenta con una propuesta de formación integral, también dirigida a los docentes, que permita dar respuesta a las nuevas demandas, sobre todo si consideramos el diagnóstico realizado por la OCDE, en el que se menciona que la mayoría de los profesores que participan en los programas de bachillerato no tienen la formación necesaria para participar en este nivel educativo (Castañón, 2000). No obstante esta problemática,

con tales modificaciones, el nivel de bachillerato ahora tiene un carácter de formación obligatoria, caracterizado por un componente de formación para el trabajo; se imparte en un periodo de tres años lectivos y los alumnos tienen posibilidad de tránsito entre las diversas modalidades educativas del nivel, debido a que ya se cuenta con un tronco común de formación.

Finalmente para el bachillerato mexicano, señalamos que en diversos acuerdos publicados por el Diario Oficial de la Federación (DOF), se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato (Acuerdo, 444), las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General y la reforma particular del campo disciplinar de las “ciencias sociales”, denominándosele como “humanidades y ciencias sociales” (Acuerdo 486). Las primeras incluyen literatura, filosofía, ética, lógica y estética, y las segundas (sociales), historia, derecho, sociología, política, antropología, economía y administración. Todo ello en un marco de diversidad e incluyendo las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada (Acuerdo 486). De la misma manera, se señala que los programas académicos tienen que permitir a los estudiantes comprender la sociedad en la que viven y participar ética y productivamente en el desarrollo regional y nacional.

## **Educación media superior en Alemania**

En el caso de Alemania, la educación media superior está representada por el *Gymnasium Oberstufe*, que es equiparable al bachillerato general, en México; consta de dos fases: a) la fase de introducción (11° año escolar), donde los estudiantes deben regularizarse y nivelarse en cuanto a los conocimientos y habilidades requeridos, así como con la metodología de estudio que se demanda en el perfil de ingreso al *Gymnasium Oberstufe*, y b) la fase de preparación, que es para capacitar a los alumnos para presentar su examen de acreditación del nivel bachillerato: el *Abiturprüfung*.

En el año 2006, particularmente en el estado de Renania del Norte Westfalia, también hubo una reforma en el Nivel Medio Superior, en el *Gymnasiale Oberstufe*, que dio inicio a una campaña informativa a la población con el título de *Die neue gymnasiale Oberstufe in Nordrhein Westfalen* (“El nuevo bachillerato en Renania del Norte Westfalia”; NRW en lo sucesivo) con la que se buscó mejorar la labor educativa del

gymnasiale Oberstufe y el rendimiento del bachiller para su acceso a la educación superior. El fundamento de la Reforma a la Ley Escolar o de Educación, y su complejo espectro de normas, se tradujo en reformas fundamentales como:

- a) La reestructuración de la oferta de asignaturas, con la finalidad de dar mayor nivel de competencia a los estudiantes en las áreas de alemán, matemáticas, e idiomas extranjeros.
- b) Un bachillerato de tres años para todos, hasta el 12° o 13° año escolar, de acuerdo con el grado de avance en idiomas y rendimiento académico de los estudiantes.
- c) Flexibilidad en las modalidades de transferencia del *Gymnasium Oberstufe* (introducción y preparación), y de manera permeable, en cuanto a las materias base del currículum, y a las asignaturas especializadas en los ciclos escolares.

Por lo anterior, el “nuevo” *Gymnasium Oberstufe* en NRW consta, bajo el acuerdo de los Estados Federados, de tres años escolares, y busca elevar los rendimientos esperados de los alumnos, para lo que considera como núcleo o base del currículum las asignaturas de alemán, matemáticas y un idioma extranjero. De la misma manera, se fortaleció la carga en las asignaturas de ciencias naturales, con la finalidad de aumentar el nivel de competencia de los egresados al momento de buscar su acceso a la educación superior. Sin embargo, en esta reforma, al campo de las ciencias sociales no se le otorgó la misma importancia y atención que las asignaturas anteriores, debido a que éstas constituyen una minoría en el currículum.

Como se puede observar en esta breve descripción en torno a la estructura general del bachillerato, especialmente en relación con la formación de valores para la ciudadanía, es posible identificar que mientras el currículum prescrito del bachillerato mexicano se centra en la formación del bachiller como un ser subjetivo, formado principalmente en el campo de las ciencias sociales, donde además de los conocimientos básicos para concluir los estudios de bachillerato, se busca profundizar en determinadas disciplinas y que el estudiante reciba una capacitación para el trabajo; en el contexto alemán se da mayor énfasis a las cuestiones de la educación formal, que reflejan la intencionalidad de continuar con los trayectos formativos (nivel superior). Asimismo, en ambos casos se busca el libre

tránsito entre las modalidades educativas y la apertura para la continuidad en la educación superior, que había estado cerrada para el caso alemán y había sido bivalente para algunas modalidades mexicanas.

De esta manera se puede derivar, si consideramos que una de las funciones específicas de las ciencias sociales es conocer el presente del devenir social, que constituye el plano propio de la praxis, mediante la cual el hombre transforma su realidad, luego entonces es necesario analizar cómo se construyen esos procesos de articulación en esa realidad, concebida como totalidad dinámica entre niveles (Zemelman, 2000), donde se analiza la relación entre procesos.

Con base en lo anterior, se plantea la siguiente interrogante: ¿de qué manera se fomenta el desarrollo de las capacidades y disposiciones para la ciudadanía democrática-activa, en dos contextos culturales diversos y con intencionalidades formativas y estructuras curriculares distintas en la promoción de las virtudes cívicas?

Para ello hemos de considerar que: a) por una parte, ambos bachilleratos han sido diseñados para consolidar los conocimientos fundamentales de cada materia, pero por otra, para que los estudiantes profundicen en los conocimientos que se abordan en los estudios universitarios; b) ambos bachilleratos permiten que los alumnos que así lo deseen puedan especializarse en el ámbito que elijan; c) ambos bachilleratos favorecen una visión multidisciplinaria y refuerzan la consciencia de los vínculos entre las diferentes disciplinas, y d) ambos bachilleratos han sido diseñados para preparar a los estudiantes para el mercado laboral y el mundo profesional. Con este fin se proporciona información sobre las profesiones y la orientación, y se desarrollan las cualidades requeridas para la inserción profesional.

### **c) Andamiaje conceptual**

Al considerar la realidad del objeto de estudio como totalidad dinámica, identificamos las dimensiones y niveles analíticos que posibilitan su comprensión. Una de las primeras delimitaciones es hacer explícito que la población que conforma al sujeto de estudio se trata de jóvenes que cursan el bachillerato o secundaria alta, en dos contextos diferenciados. Por ello, en este espacio abordamos la categoría *joven* como proceso de construcción histórica, así como el análisis sobre el papel de la educación



formal en la construcción de ciudadanía. Concluimos el apartado con las nociones sobre capacidades (conocimientos, habilidades y destrezas) para el logro de ciudadanía, que implican el desarrollo de una serie de disposiciones y valores que de alguna manera activan las *virtudes cívicas* propias de una ciudadanía democrática-activa (Kymlicka, 2001). Se encuentran identificadas en una dimensión social que, como parte de estas capacidades y disposiciones cívicas, debe cultivar cada persona en la práctica ciudadana.

## **“Jóvenes”: categoría que recupera la emergencia de lo político en lo estudiantil y la globalización de las identidades**

La adjetivación que hacemos a la categoría *jóvenes* se basa en los momentos que identifica Rossana Reguillo (2010) sobre los estudios que se han realizado en México en torno a los mismos,<sup>5</sup> que si bien en su momento fueron seccionados temáticamente, ahora vemos que las categorías se “des-localizan”, al igual que los espacios juveniles, rompiendo fronteras en su hacer cotidiano. Hoy en día debemos reconocer la complejidad de un tejido social conformado por una multiplicidad de colectivos que están dinamizando día a día a la sociedad. Esto es, si pretendemos analizar desde un enfoque sociocultural, los indicadores y procesos existentes en la conformación de una educación para la ciudadanía, en y con estudiantes de educación media superior de México (Hidalgo) y de Alemania (NRW), en relación con las capacidades y disposiciones cívicas que les determinan, debemos considerar tanto a las estructuras como a los sujetos, desde la dimensión subjetiva pero también objetiva.

En tal sentido, reconocemos junto con Reguillo (2000), que la categoría “joven” es una *calificación social* (al igual que “mujeres”, “indígenas”, etcétera), y es a su vez una *construcción cultural* que se encuentra en fase aguda de recomposición, resultante de vivir en una época de aceleración de los procesos, lo que provoca una crisis en los sistemas para pensar y

---

5 Ella reconoce tres momentos fundacionales en la emergencia del actor juvenil en la segunda mitad del siglo XX: a) la emergencia de un actor político juvenil, a través de la categoría “estudiantil”, que parte del movimiento del 68; b) la emergencia del joven popular urbano a través principalmente de las “bandas juveniles”, y c) la emergencia de las “culturas juveniles” que, a través de modos diferenciados de autorreconocimiento y heterorreconocimiento, dieron cuenta de la globalización de las identidades, que ya no se agotaba en las adscripciones y fidelidades locales (ver Reguillo, 2010: 9-13).

nombrar al mundo. Si bien es cierto que “la juventud no es más que una palabra” (Bourdieu, 1990 en Reguillo, 2000: 29), una categoría construida, conceptualizar a los jóvenes desde un enfoque social, implica no delimitar esta concepción únicamente a la edad, ni pensar a este grupo social como un continuo temporal ahistórico; esta categoría es dinámica y discontinua, por tanto, su análisis demanda la consideración de estas dimensiones.

Los jóvenes no constituyen una categoría homogénea, no comparten los modos de inserción en la estructura social, lo que implica una cuestión de fondo: sus esquemas de representación configuran campos de acción diferenciados y desiguales (Reguillo, 2000: 30). Los jóvenes, entonces, van a ser pensados como actores sociales, con competencias para referirse en actitud objetivamente a las entidades del mundo, es decir, como “sujetos de discurso”, y con capacidad para apropiarse (y movilizar) los objetos tanto sociales y simbólicos como materiales, es decir, como “agentes sociales” (Reguillo, 2000).

De la misma manera, al mirar a los jóvenes como sujetos políticos, reconocemos que cada espacio social es una posibilidad de formación y de objetivación de las perspectivas de vida generadas en los derechos y obligaciones (Molina y Ponce, 2011), que se activan en el proceso de construcción y del ejercicio mismo de la ciudadanía. Tal como lo menciona Ágnes Heller:

No resulta fácil distinguir entre acción política y acción social. El que sea acción individual o colectiva no decide la cuestión. [...] las acciones pueden definirse como políticas cuando las personas actúan en su calidad de ciudadanos, y cuando se dirigen, o incidentalmente movilizan, a otras personas en su calidad de ciudadanos [...] en el seno de las organizaciones políticas, [...] las personas pueden transformar agravios privados en cuestiones públicas; [...] las personas pueden manejar, o movilizar a otros para que manejen asuntos sociales o privados recurriendo a las ideas políticas universales o generales, a los derechos y normas democráticos [...] Estas tres formas de acción política requieren virtudes cívicas (Heller, 1998: 219).

Para el logro de acciones políticas, como las mencionadas en el párrafo anterior, se requiere de la formación de los sujetos, pero no sólo eso, sino el cultivo de las virtudes cívicas. Por ello también resulta importante conocer el tipo de prácticas y percepciones que tienen los sujetos de estudio al respecto.

## La educación como espacio para la formación de capacidades para el ejercicio de la ciudadanía

De acuerdo con Delors (1997), la finalidad de la educación es el pleno desarrollo del ser humano en su dimensión social, que se define como vehículo de las culturas y los valores, como construcción de un espacio de socialización y como crisol de un proyecto común. Luego entonces, a la escuela se le asigna la misión de formar y preparar a los alumnos para vivir y convivir en un entorno social, pero más allá de considerar únicamente lo social como el espacio de convergencia en una sociedad, se considera que esa educación comienza desde el nivel individual, es decir, primero tiene cabida una educación para la construcción como persona, como sujeto de valores propios, que le permitan conocerse y reconocerse como individuo, para entonces conocer y reconocer como individuos a los demás.

Por tanto y de acuerdo con Touraine (1997), una escuela que se asigna la misión de fortalecer la capacidad y voluntad de formar (seres) actores (en lugar de sólo individuos) y enseñar a cada uno a reconocer en el otro la misma libertad que en sí mismo, igual derecho a la individuación y a la defensa de intereses sociales y valores culturales, es una escuela de la democracia, dado que reconoce que los derechos del sujeto personal y las relaciones interculturales necesitan garantías institucionales que no pueden obtenerse sino a través de un proceso democrático. De ello deviene que la escuela tiene un papel fundamental en la educación para la ciudadanía, puesto que es el escenario adecuado para enseñar y aprehender valores cívicos que ninguna otra institución social puede reemplazar.

En tal sentido, reconocemos y asumimos que la *educación para la ciudadanía*, más allá del desarrollo de hábitos y conceptos rígidos e institucionales, implica “adquirir una serie de disposiciones, virtudes y lealtades propias de la práctica de una ciudadanía democrática” (Kymlicka, 2001). La educación para la ciudadanía no es un subconjunto aislado del currículo, sino más bien uno de sus objetivos, que se va desarrollando en los procesos ordenadores que configuran su totalidad; no es simplemente cuestión de enseñar los hechos básicos sobre las instituciones gubernamentales, o los principios constitucionales; es también cuestión de inculcar *valores* y por ende, “generar las disposiciones (condiciones que permitan la práctica) para el desarrollo de las virtudes cívicas en

todo el sistema educativo, que permitan a los alumnos crear y cultivar las facultades e identidades propias de la práctica ciudadana” (Cortina, 2001).

Con base en lo anterior, buscaremos comprender cómo es que las escuelas de nivel medio superior (mexicana y alemana, que se analizan en este espacio), generan o no ese conjunto de conocimientos, saberes, hábitos, destrezas y valores, que caracterizan las capacidades y disposiciones que conforman la ciudadanía democrática activa en los estudiantes, las cuales pueden ser objetivadas como virtudes cívicas.

## **Disposiciones y valores para el cultivo de las virtudes cívicas**

Si bien, como mencionamos en las líneas precedentes, partimos de que la formación para la ciudadanía, desde el ámbito escolar, está caracterizada por inculcar disposiciones (como conocimientos, hábitos, actitudes y valores encarnados en las prácticas) “que permitan a los alumnos crear y cultivar las facultades e identidades (capacidades) propias de la práctica ciudadana” (Cortina, 2001), donde los valores constituyen un componente esencial para la formación de una ética cívica, en la que valores como libertad, igualdad, solidaridad, respeto activo y diálogo, o mejor dicho, la disposición a resolver los problemas comunes a través del diálogo, ocupan el lugar protagónico para tal formación. Valores que, desde la perspectiva de Ágnes Heller (1998), pueden ser encarnados o conformados (adquiridos con la práctica) como *virtudes* cívicas,<sup>6</sup> debido a que al constituirse como rasgos del carácter de una persona, considerados ejemplares por una comunidad de personas o una sociedad en lo particular, permiten identificar a una persona cívicamente virtuosa que busca la promoción de los valores universales.

Ahora bien, como señala Frondizi (1972/1997), es necesario hacer la distinción entre valores y bienes, ya que los bienes equivalen a las cosas valiosas, es decir, a las cosas más el valor que se le ha incorporado.

---

6 Para Heller, “las virtudes cívicas son rasgos del carácter que son considerados ejemplares para una comunidad de personas. Estos rasgos del carácter se adquieren con la práctica. Hacer cosas correctas y realizarlas de modo correcto indica que la persona desea desarrollar en sí misma ciertas virtudes, o al menos parecer que eso es lo que desea. Hacer cosas correctas y de la manera correcta, consecuente y continuadamente, indica que la persona en cuestión ha logrado adquirir rasgos de carácter ejemplares. Las virtudes (rasgos ejemplares del carácter) están relacionadas con los valores” (1998: 219).

“Así, un pedazo de mármol es una mera cosa; la mano del escultor le agrega belleza ‘al quitarle todo lo que le sobra’ (...), el mármol-cosa se transformará en una estatua o un bien. (Esto ejemplifica de manera muy clara, cómo ese proceso de transformación materializa al valor estético, pero no hay que confundir los valores con cosas, vivencias o esencias, pues éstos son simplemente valores)... y necesitan de un depositario (de cualidades) en el cual descansar, por tanto no hay valor sin valoración” (Frondizi, 1972/1997:15). Este planteamiento nos lleva a reflexionar sobre la relación entre subjetividad y objetividad que acompaña la determinación del valor, en cuanto a las atribuciones que le deposita el sujeto al objeto y la acumulación que el sujeto va teniendo para determinar preferencias valorales.

Como señalan García-Salord y Vanella, los valores pueden ser identificados como “preferencias conscientes e inconscientes que tienen vigencia para la mayoría de los integrantes de una sociedad y están socialmente regulados. Los valores no son, por lo tanto, una esencia; no vienen dados en la naturaleza misma de los objetos, ni de los sujetos. Se opta por definir que todo puede ser valor (actitudes, cosas, procesos, instituciones) en la medida en que los hombres los constituyen como tal. Los valores surgen entonces de manera orgánica en el devenir de la sociedad y se encuentran mediados por productos concretos de la práctica humana (objetos, costumbres, lenguaje, arte, ciencia, filosofía, etcétera)” (García-Salord y Vanella, 1992: 25). Bajo esta concepción es de esperar que parte de estos aspectos se objetiven o materialicen en el espacio escolar, considerando que todos los seres humanos son (o por lo menos gran parte) seres sociales e históricos.

Por otro lado, identificamos, junto con Yurén (1995: 252), que los valores son “las cualidades que la *praxis* (en el sentido de reflexión-acción-transformación) del sujeto imprime en los objetos, en las interacciones, en las regulaciones de esas interacciones, en los saberes y sus materializaciones, y en la personalidad misma del sujeto”. Por tanto, asumimos esta postura para el análisis de los valores, en relación con el desarrollo de capacidades y la constitución de disposiciones cívicas para el ejercicio de la ciudadanía. Además, identificamos que esas cualidades del valor son determinadas desde una intencionalidad social y cultural, y son asimiladas (no en todos los casos en sentido lineal) por los sujetos, mediante procesos de socialización en los que ellos mismos pueden reconstruir y

en consecuencia, producir nuevos sentidos a esas condiciones valorales, como resultado del devenir de la práctica humana (Molina, 2000).

En esos procesos de socialización, donde el sujeto se forma, pero a la vez puede transformar su realidad existente, podemos evocar un conjunto de virtudes cívicas, que se pueden constituir en disposiciones para ir conformando al sujeto de la *res-pública* –la república–, que literalmente significa “la cosa común”. Por lo que una formación que busque el desarrollo de las capacidades y disposiciones para el ejercicio de una ciudadanía democrática-activa, necesariamente tendrá que centrarse en la generación de espacios formativos, que en sentido kantiano, lleven a los sujetos a actuar de tal manera que la máxima de su propia acción pueda considerarse como ley universal para la humanidad. En tal sentido, estaríamos haciendo referencia a la articulación entre ciudadanía y derechos humanos.

Entonces nos preguntamos, de acuerdo con Heller (1998), ¿cuáles son las virtudes cívicas que todos los ciudadanos deben cultivar, si atribuyen un valor intrínseco<sup>7</sup> a instituciones comúnmente compartidas, formadas por los valores universales de libertad y vida, por el valor condicional de la igualdad y por el valor procesal de la racionalidad comunicativa (discursiva)? Pregunta que nos remite a la revisión particular de los valores que están imbricados en el proceso formativo para el desarrollo de las capacidades y disposiciones que fomentan el cultivo de las virtudes cívicas. A saber, valores como la libertad, igualdad, tolerancia, solidaridad, justicia, diálogo y prudencia.

Respecto de la libertad, Cortina (2001) refiere tres tipos: libertad como participación, como independencia y como autonomía. En cuanto a la libertad como participación, señala que hay una gran cantidad de espacios de participación en que las personas pueden implicarse si desean ser libres. Sin embargo, reconoce que éste no parece ser un valor en alza,<sup>8</sup>

---

7 Heller señala que existen ciertos bienes que todos compartimos y que esos bienes son cosas de valor intrínseco, y que las consideramos condiciones previas al bienestar. Por tanto, señala: las virtudes de los ciudadanos están relacionadas con esos bienes de valor intrínseco que son comúnmente compartidos. Distingue tres condiciones de los valores: *regulativos*, si las acciones están guiadas o formadas por ciertos valores; *contrafactuales*, si los valores son aceptados como válidos aun cuando no formen la acción, y *constitutivos*, cuando los valores son aceptados por todo el mundo y que son dados por sentados (Heller, 1998: 221).

8 Es importante tener presente que en estos momentos, los hechos que se han suscitado en España, por la crisis económica reciente, registrada desde 2009, han detonado la

por lo que conviene educar en este tipo de libertad, alertando a la vez, a los participantes de que deben exigir en cada caso concreto que sea significativa.

La libertad como independencia está estrechamente ligada al surgimiento del individuo y del individualismo, ya que un individuo sólo se ve legitimado para reclamar determinados derechos, cuando está dispuesto a exigirlos para cualquier otra persona. Es decir, yo no puedo exigir como humano un derecho que no esté dispuesto a exigir con igual fuerza para cualquier otro.

El tercer tipo, la libertad como autonomía, significa que los seres humanos, como tales, nos percatamos de que existen acciones que nos humanizan (ser coherentes, fieles a nosotros mismos, veraces, solidarios) y otras que nos deshumanizan (matar, mentir, calumniar, ser hipócritas o serviles), y también el hecho de darnos cuenta de que merecen la pena hacer o evitar esas acciones, lo que implica hasta cierto punto trabajar desde la perspectiva de los dilemas éticos y morales, con la finalidad de ir generando consciencia de lo que significa actuar o no en una determinada situación.

Pero como bien lo menciona Heller (1998), sin igualdad no habría posibilidad de cultivar las virtudes cívicas en el ejercicio de una ciudadanía democrática activa, por ello la igualdad como valor, de acuerdo con Cortina (2001), refiere que todas las personas son iguales en dignidad, hecho por el cual merecen la misma consideración y respeto. Exige a las sociedades, además de garantizar la igualdad ante la ley y la igualdad de oportunidades, proteger los “derechos humanos de la segunda generación”, inherentes a la idea de ciudadanía social.

Respeto y tolerancia, son dos valores que están íntimamente relacionados, por ello, ambos consisten no sólo en soportar estoicamente que otros piensen de forma distinta y tengan ideales de vida feliz diferentes a los míos, sino en el interés positivo por comprender sus proyectos, por ayudarles a llevarlos adelante, siempre que representen un punto de vista moral respetable, connotación a la que Cortina (2001) prefiere llamarle

---

máxima expresión de la libertad como participación, en la que más de 50 ciudades españolas se manifestaron el 15 de mayo de 2011, para exigir sus derechos mediante un movimiento social (de los indignados), que implica organización y sigue vigente. Este señalamiento se hace en virtud de que cuando Cortina escribió el texto al que hacemos referencia, este tipo de participación no se vislumbraba.

“Respeto activo”. A diferencia de Heller (1998), que se inclina más por abordar esta dimensión desde lo que nombra como “Tolerancia radical”, que implica el reconocimiento de diferentes formas de vida y por lo tanto, respeto hacia ellas. La tolerancia radical “no tolera” la fuerza, la violencia o la dominación, conlleva en sus acciones el gesto: “esto es de mi incumbencia”, por muy distante que esté de mi accionar directo.

Otro valor de suma importancia para el ejercicio de las virtudes cívicas es la *solidaridad*, entendida desde la perspectiva de Cortina (2001), con ese sentido *universal* que se manifiesta cuando las personas actúan pensando no sólo en el interés particular de los miembros de un grupo, sino también de todos los afectados por las acciones del mismo. Implica, de acuerdo con Heller (1998), una disponibilidad a traducir el sentimiento de hermandad en actos de apoyo a esos grupos, movimientos u otras colectividades que están intentando reducir el nivel de violencia, opresión o fuerza en las instituciones sociales y políticas, y así expandir el territorio de la libertad y las oportunidades de vida. Requiere un gesto de ayuda activa.

Pero para ser solidario y ejercer el respeto activo y la tolerancia radical, es menester ser justo. Por tanto, la *justicia* constituye otro de los valores fundamentales para el ejercicio de una ciudadanía democrática activa, y se constituye en virtud, en tanto que el juicio justo requiere una combinación de parcialidad e imparcialidad. El juicio justo ha de estar también bien informado. Se pueden rechazar opiniones y justificaciones una vez se hayan escuchado, pero no antes (Heller, 1998), de esta manera tomar una decisión para la acción, que ésta se constituya como virtud no significa simplemente que no hagamos daño o que no explotemos de forma activa a los demás, implica también el deber de prevenir la injusticia, de crear y mantener instituciones justas (Kymlicka, 2001).

De acuerdo con lo anterior, Heller (1998) afirma que se requieren “virtudes intelectuales de la participación en el discurso racional”, debido a que un proceder es justo si todo el que está implicado en una institución, acuerdo social, o ley, participa en un discurso racional referente a la corrección o justicia de tales instituciones, acuerdos y leyes. Por lo que el diálogo también debe ser considerado como un valor cívico (Cortina, 2001), debido a que no son la imposición y la violencia los medios racionales para defender lo verdadero y lo justo o para resolver con justicia los conflictos. Es un diálogo emprendido con responsabilidad informada y respeto activo,



que ha de sujetarse, por tanto, a unas condiciones, sin las cuales puede quedar en simple parloteo.

Este discurso racional, argumentativo en el diálogo, da pie a la valentía cívica, constituida como la virtud a que hace referencia Heller (1998), en el sentido de que es la virtud de alzar la voz por una causa, por las víctimas de la injusticia, por una opinión que creemos que es la correcta. Conlleva el riesgo de perder nuestra segura posición, nuestra pertenencia a una organización social o política, o quedar aislado. Actúa según una convicción democrática, con la esperanza de que se pueda hacer justicia. Pero este ejercicio de la justicia, de acuerdo con la misma autora, tiene que estar orientado por la *frónesis* (prudencia), que no es otra cosa que el ejercicio de un buen juicio en acción, el cual se aprende con la práctica; es la virtud intelectual que permite a alguien tomar buenas decisiones.

Con base en lo mencionado en las líneas anteriores, recurrimos a lo que Will Kymlicka (2001) señala como virtudes propias del papel político de los ciudadanos en una democracia liberal, puesto que el ejercicio conjunto de los valores mencionados nos remite al plano de las virtudes cívicas. Una de ellas es la *virtud del espíritu público*, entendida como la capacidad y disposición a implicarse en el discurso público en cuestiones relacionadas con la política pública. Es la capacidad de cuestionar a la autoridad, de proporcionar razones para sustentar sus exigencias políticas y no limitarse a afirmar sus preferencias o a proferir sus amenazas.

Finalmente, la *virtud de la civilidad* no sólo se aplica a la actividad política, sino también a las acciones que realizamos en nuestra vida cotidiana, en la calle, en las tiendas del barrio y en las diferentes instituciones y foros de la sociedad civil. La virtud de la civilidad tiene, para Kymlicka (2001), una relación estrecha con la no discriminación. Significa aprender a interactuar en las situaciones cotidianas desde una perspectiva igualitaria (agregaríamos con equidad o reciprocidad) con personas hacia las que podrían albergar prejuicios. La verdadera civilidad significa tratar como a iguales a los demás, con la condición de que ellos hagan extensivo a tu persona el mismo reconocimiento.

#### **d) Análisis de los casos: una escuela en Pachuca, estado de Hidalgo-México, otra en Münster, estado de Renania, del Norte Westfalia, Alemania**

##### **Descripción del contexto y las condiciones de educabilidad**

Como hemos planteado en párrafos precedentes, los contextos que definen a las instituciones de estudio y sus poblaciones presentan condiciones diferentes en su dimensión geográfica y sociocultural, de las que podemos señalar las siguientes divergencias:

Como podemos observar en la tabla 1, las características de las entidades estudiadas presentan condiciones diametralmente distintas, esto es: mientras el estado Renania del Norte Westfalia ocupa un lugar privilegiado en la contribución nacional del PIB (22%), el estado de Hidalgo únicamente aporta el 1.5% del PIB y este último es identificado con el quinto lugar en marginación –de las 32 entidades federativas del país–, lo que lo hace ser una entidad con altos índices de vulnerabilidad en su población; esto, aunado a las demandas sociales y educativas para ofrecer una educación de calidad a las poblaciones indígenas, cuya presencia (23.27%) también es considerable. Es importante mencionar que si bien esta entidad ofrece altos índices de marginalidad, también cuenta con polos de desarrollo industrial bastante avanzados, en especial en la petroquímica y de procesamiento agropecuarios. Más de la mitad (52%) de la población se dedica a actividades terciarias (comercio, servicios y empleo gubernamentales, principalmente), de las cuales, la mayor proporción (25.3%) la tiene la industria extractiva y de la electricidad (Ortiz et al, 2008).

---

9 Fuente: INEGI Censo 2010. Es importante señalar que para el caso del estado de Hidalgo, en México, la distribución poblacional es de 52% para población urbana y 48% para rural, teniendo un 23.27% de población indígena.

10 Oficina Federal Alemana de Estadística (Statistisches Bundesamt Deutschland) Censo 2011.

**Tabla 1. Características generales de las entidades federativas del estudio**

| Categoría                          | México                                                                                                                                     | Alemania                                                                                                                                                                 |
|------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                    | Estado de Hidalgo                                                                                                                          | Estado de Renania del Norte Westfalia                                                                                                                                    |
| Extensión territorial              | 20,813 km <sup>2</sup>                                                                                                                     | 34,083 km <sup>2</sup>                                                                                                                                                   |
| Características poblacionales      | 2, 665 018 habitantes <sup>9</sup> ,<br>Esperanza de vida:<br>Hombres: 73.1 años<br>Mujeres: 77.8 años.                                    | 17, 851 946 de habitantes <sup>10</sup><br>Esperanza de vida:<br>Hombres: 72.41<br>Mujeres: 77.33                                                                        |
| Condición económica                | Es uno de los cinco estados con mayor grado de marginación económica y social de la República Mexicana.<br>Contribuye con el 1.5% del PIB. | El cuarto estado más grande y más poblado de Alemania; una de las regiones más importantes del país en el aspecto económico.<br>Contribuye con el 22% del PIB.           |
| Principales actividades económicas | Servicios comunales, sociales y personales, industria manufacturera, comercio y la industria turística.                                    | Zona con un alto desarrollo industrial y empresarial; es punta de lanza en la ecotecnología; sus condiciones le permiten competir con las más altas economías mundiales. |

Fuente: Construcción propia, con base en datos de INEGI 2010, y monográficos del estado de Hidalgo y de Renania del Norte Westfalia.

Es importante destacar que la esperanza de vida para ambas poblaciones es similar, lo que haría suponer que las condiciones en la calidad de vida (salud-alimentación, entre los principales) son parecidas, y que en cierta medida estarían relacionadas con los derechos sociales, más que con los derechos civiles (como libertad de expresión o la libertad religiosa, entre otros) de los ciudadanos, sin embargo, las condiciones particulares de la población estudiada llevan a constatar lo contrario, como se muestra en los datos específicos de las dos ciudades donde se realizó el estudio.

Tales diferencias las podemos identificar en los niveles socioeconómicos de la población, esto es, mientras los estudiantes que acuden a la escuela mexicana se ubican en el nivel socioeconómico medio bajo, los de la

escuela alemana están en el nivel medio alto, a pesar de que la segunda se ubica en una zona principalmente rural.

Por otro lado, y de acuerdo con los datos de la tabla 2, ambas instituciones son de carácter público, regidas por una normativa federal, pero con determinaciones particulares a nivel estatal. Para el caso mexicano, la escuela de nivel medio superior pertenece a una universidad estatal, que goza de autonomía en cuanto a su gobernanza y sus determinaciones pedagógicas. Si bien la escuela elegida es pública, la UAEH también tiene 27 escuelas preparatorias incorporadas que son de carácter privado, pero que manejan un referente curricular común.

Para el caso alemán, el Fürstenberg Gymnasium en Recke también corresponde a una escuela pública, pero se encuentra bajo los auspicios de la diócesis de la ciudad de Münster, por lo tanto es una escuela católica,<sup>11</sup> lo que implicaría desde el plano de la formación para la ciudadanía que se orientará más por una moral religiosa (moral privada<sup>12</sup>) que por una ética cívica (moral pública). De acuerdo con Heller, la ética ciudadana está relacionada con las normas y reglas de la acción política y con las metanormas del *ethos disgregado*. Esto es, que el hecho de ser un buen

---

11 Alemania no es un Estado laico, es un Estado neutral desde el punto de vista religioso, y como tal, promueve por igual la libertad de todas las religiones. Se trata de una neutralidad “respetuosa y previsor”. La conclusión de que Alemania no es un Estado laico se desprende de los siguientes datos constitucionales:

a) las referencias a Dios en el Preámbulo de la Constitución; b) la previsión constitucional de la enseñanza de religión en la escuela pública con la excepción de las escuelas aconfesionales (art. 7.3); c) la posibilidad de creación de escuelas confesionales y aconfesionales (art. 7.5), y d) la recepción constitucional del Derecho Público Eclesiástico de Weimar (art. 140), incluida la atribución a las iglesias del estatuto de corporaciones de Derecho Público (Tajadura, 2009). En definitiva, resulta interesante la transversalidad de la obligación del Estado Alemán a impartir la asignatura de religión, siendo la escuela el principal instrumento de socialización política. Asimismo, el artículo 4º de la Constitución alemana establece: “1. La libertad de credo, de conciencia y de confesión religiosa e ideológica son inviolables. 2. Se garantiza el ejercicio de la religión sin impedimentos”. De dicho precepto se desprende que la decisión de profesar una u otra religión (o no profesar ninguna) es una decisión individual libre. El Estado (en principio) no puede imponer ni prohibir ningún credo religioso. Ahora bien, esta libertad comprende también el derecho a vivir en consonancia con la fe libremente asumida y en consecuencia, a participar en los actos de culto de su religión, y a no participar en los de una confesión que no comparte (Tajadura, 2009).

12 Relacionada más con actos de fe, con las pretensiones humanas sobre la “verdad” en relación con el bien y el mal moral, más que el carácter racional de la ética, que elabora reflexiones en busca de fundamentaciones, prescripciones y evaluaciones de las acciones morales (ver Latapí, 1999. La moral regresa a la escuela. México, UMAN/Plaza y Valdés y, Cortina, 1990. Ética sin moral. Madrid, Tecnós.

ciudadano no necesariamente tiene relación con lo que suceda en las esferas del mundo de la vida privada, aun cuando haya una posible relación o vinculación con el comportamiento de las demás formas de vida en la sociedad civil moderna; en concreto, la ética ciudadana no abarca la ética en su totalidad (Heller, 1998: 215-217).

**Tabla 2. Contexto inmediato de las escuelas del estudio**

| <b>Categoría</b>                       | <b>México</b>                                                                                                                                               | <b>Alemania</b>                                                                                                                                       |
|----------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                        | <b>Estado de Hidalgo</b>                                                                                                                                    | <b>Estado de Renania del Norte Westfalia</b>                                                                                                          |
| Ciudad de ubicación                    | Pachuca: 256,584 habitantes<br>Densidad 1,738 hab/Km <sup>2</sup>                                                                                           | Münster: 291,754 habitantes<br>Densidad 963 hab/Km <sup>2</sup>                                                                                       |
| Ubicación de la escuela                | La Escuela Preparatoria Número 4, dependiente de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), se ubica en la ciudad de Pachuca, Estado de Hidalgo. | La Fürstenberg Gymnasium Recke (Preparatoria Fürstenberg de Recke) se ubica en el poblado de Recke, estado de Renania del Norte Westfalia.            |
| Tipo de sostenimiento                  | Pública laica.                                                                                                                                              | Pública católica.                                                                                                                                     |
| Normatividad                           | Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.<br><br>Acuerdos emitidos en el Diario Oficial de la Federación.                                      | Ley Fundamental, a nivel federal (equiparable a la Constitución Política de México).<br><br>Ley de la niñez y la Juventud (ley estatal de educación). |
| Instancias administrativas             | Secretaría de Educación Pública.<br><br>Sistema Nacional de Bachillerato.                                                                                   | Ministerium für Schule und Weiterbildung (Ministerio de Escuela y Educación continua).                                                                |
| Contexto inmediato                     | Colonia- Barrio Guadalupe, área urbano-marginal.                                                                                                            | Municipio de Recke, distrito de Steinfurt zona en su mayoría rural.                                                                                   |
| Nivel socio-económico del estudiantado | Medio-bajo y bajo, (un mínimo porcentaje nivel alto).                                                                                                       | Medio y alto.                                                                                                                                         |

Fuente: Construcción propia con base en datos de INEGI, 2010, y monográficos del estado de Hidalgo y de Renania del Norte Westfalia.

## Condiciones de educabilidad<sup>13</sup> en las escuelas

En relación con la infraestructura y el equipamiento de las escuelas, existen también diferencias que reflejan movimiento entre modernidad y tradición. Por un lado, podemos observar que las condiciones de las aulas mexicanas están a la vanguardia en recursos electrónicos y de equipamiento, a diferencia de la alemana, que más bien refleja condiciones de una escuela del siglo XIX, no obstante, la biblioteca y los espacios extra-clase ofrecen condiciones que rebasan en mucho las de la escuela mexicana, pues las que ofrece ésta, aun cuando son modernas, implican un acercamiento muy escolarizado y de “realización de tarea”. Otra cuestión que resulta de suma importancia, y que resalta por la temática que nos ocupa, es la posibilidad de contar con espacios compartidos, dado que en la escuela alemana existen espacios que pueden ser utilizados tanto por los profesores como por los estudiantes, además de que estos espacios ofrecen condiciones para el desarrollo de actividades académicas complementarias (acceso abierto a Internet), mientras que para la escuela mexicana los espacios son diferenciados, es decir, de uso exclusivo de los profesores, como se muestra en la tabla 3.

Simbólicamente, la designación diferenciada de espacios, para estudiantes o para profesores, establece relaciones asimétricas entre los usuarios, lo cual se observa para el caso mexicano, donde hay predominio de valores contrafactuales, en los que la igualdad con equidad ocupa un segundo plano. Mientras que en el caso alemán, la asignación de tales espacios representa igualdad de condiciones para ambos actores en una tarea común, puesto que no se vislumbra privilegio de autoridad en la asignación, y en ese hacer cotidiano escolar se reflejan condiciones de equidad que son parte de la formación académica, e implícitamente para la ciudadanía.

---

13 La noción de educabilidad la hemos recuperado de López y Tedesco (2002:9), quienes recurriendo a Navarro (2002) refieren que “las teorías de la reproducción social sentaron las bases de la comprensión de la educabilidad como un resultado de las relaciones de poder entre las clases, de suerte que se produciría una “predestinación” de las posibilidades de ser educable y educado según el origen, apenas moduladas por la autonomía relativa del sistema escolar, que concede a sus agentes ciertos grados de libertad en relación con sus contextos, contenidos y procesos”.

**Tabla 3. Condiciones de infraestructura y mobiliario**

| <b>Categorías</b>                | <b>Preparatoria Número 4</b>                                                                       | <b>Fürstenberg gymnasium</b>                                                                                                                                                       |
|----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Área de trabajo para estudiantes | Tres laboratorios de cómputo.                                                                      | Se comparte con la sala de maestros y está equipada con computadoras y acceso a Internet.                                                                                          |
| Biblioteca                       | Con servicio de Internet.                                                                          | Moderna, equipada para consultar información y procesarla.                                                                                                                         |
| Aulas                            | 19 amplias, ventilación y luz adecuada.                                                            | 36, amplias, alfombradas, iluminación y calefacción.                                                                                                                               |
| Mobiliario y equipo              | Con mesas dinámicas y sillas, un pizarrón electrónico, un equipo de cómputo con proyector (cañón). | Con mesa-bancos y sillas, pizarrón verde, gises, proyector de acetatos, material didáctico diverso (libros, mapas, colecciones científicas, figuras geométricas, útiles diversos). |

Fuente: Construcción propia con base en los registros de observación de los ciclos escolares.

Además del equipamiento mencionado, los estudiantes del caso mexicano cuentan con recursos de infraestructura y mobiliario adicionales, como apoyo para su formación extra clase. Por ejemplo, cuentan con un Centro de autoaprendizaje de idiomas, una sala para proyección de audiovisuales, dos laboratorios de ciencias, y dos tipos de canchas deportivas: una para fútbol rápido y la otra, de usos generales. Todos estos espacios son controlados y regulados por personal de la institución que agenda citas y actividades en lo particular. Nuevamente identificamos el predominio de los valores regulativos, donde las diversas expresiones de libertad se ven reguladas por la relación heterónoma en la formación enfáticamente escolar.

Las actividades complementarias de los jóvenes alemanes corresponden a grupos de estudio de biología, química, matemáticas, una compañía de teatro, una orquesta y grupos deportivos diversos, los cuales son considerados como espacios de participación social. Asimismo, cuentan con una escuela pastoral o de consejería, donde se brinda atención para la prevención y fortalecimiento de las habilidades sociales, asistencia psicológica; áreas de orientación escolar y vocacional, así como un área de autoaprendizaje. Estos espacios ofrecen condiciones para el ejercicio libre de la formación, la toma de decisiones respecto de lo que es más adecuado para los miembros del grupo y del individuo en lo particular; se les va

formando en la toma de decisiones con responsabilidad y en la búsqueda del bien común.

## Aspectos curriculares convergentes

En cuanto a las propuestas curriculares que orientan las intencionalidades pedagógicas que se ofrecen en ambas instituciones, se encontraron las siguientes convergencias:

- En ambos sistemas educativos la edad del alumnado corresponde al rango de 14 a 19 años. Para ingresar al nivel educativo que ocupan, se les exige para su admisión haber concluido la educación secundaria y tener el certificado correspondiente.
- La duración del nivel escolar es de tres años, con el propósito rector de preparar al estudiantado para el ingreso a la educación superior.
- La currícula cuenta con asignaturas de tipo básico (núcleo básico) y especializadas (núcleo de formación) científica, humanística<sup>14</sup> y tecnológica.
- Ambos planes son de carácter propedéutico e integran, en sus núcleos de formación, el componente de educación para la ciudadanía, para el caso alemán, con la materia de Ciencias sociales,<sup>15</sup> y para el mexicano,

---

<sup>14</sup> En el caso mexicano, la Reforma del bachillerato, en un primer momento (Acuerdo 442, SEP, 2008) no incluyó una definición o sentido humanista de la educación. No obstante, en una adición (Acuerdo 486, SEP, 2012), ya se incluye un párrafo que a la letra dice: “Las competencias disciplinares básicas de humanidades están orientadas a que el estudiante reconozca y enjuicie la perspectiva con la que entiende y contextualiza su conocimiento del ser humano y del mundo. También favorecen el desarrollo de intuiciones, criterios y valores para entender y contextualizar su conocimiento del ser humano y el mundo desde perspectivas distintas a la suya. [...] para que genere nuevas formas de percibir y pensar el mundo, y de interrelacionarse en él de manera que se conduzca razonablemente en situaciones familiares o que le son ajenas”. Como parte de las humanidades se incluye a la literatura, la filosofía, la ética, la lógica y la estética.

Para el caso alemán, se hace referencia al enfoque de la llamada “humanización” de las escuelas, es decir, que las competencias pueden tener significados básicos, como la conducta social, la actitud hacia el trabajo y la conducta de aprendizaje, la capacidad de reacción, etcétera. (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 2000: 8; citado en Schulte, 2005). Los contenidos se trabajan en la asignatura de religión en la que se da espacio para el análisis de las religiones.

<sup>15</sup> La asignatura de Ciencias Sociales en el currículum alemán considera el desarrollo del contenido de tres ciencias afines: Economía, Sociología y Ciencia Política, contempla dos niveles: micro (grado 11) y macro (grado 12 y 13). Como temas sociológicos se contemplan: Individuos, grupos e instituciones, Las estructuras sociales y cambio social, Un extraño en Alemania-socialización y formación de la identidad en diferentes entornos socioculturales, Compró, luego existo. El



con la asignatura de Estructura política, económica y social de México.

No obstante lo anterior, los aspectos divergentes se identifican en el ordenamiento institucional que regula los componentes curriculares y el hacer pedagógicos. Para la escuela mexicana, la configuración es centralizada, ya que recientemente se implementó la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS); con lo que se generó el Sistema Nacional de Bachillerato, que tiene como base fundamental la creación de un Marco Común Curricular (MCC). Mientras que el caso alemán se rige por una configuración descentralizada, donde no existe un currículo nacional; cada estado federado elabora sus propias políticas educativas, sus directrices administrativas y curriculares y, aunque hay muchos aspectos en común, también se encuentran diferencias notables entre cada estado (o *Länder*).

Respecto de la articulación entre los niveles educativos, en México la educación secundaria y la educación preparatoria son niveles de formación independientes, mientras que en Alemania, la secundaria (baja) y el bachillerato (secundaria alta) están integrados en uno solo de tipo general, identificado como *educación secundaria*, que de acuerdo con sus planteamientos, facilita los procesos de transición (culminación y acceso) del nivel secundario al medio superior e incluso al superior, dado que hay transferencia directa al haber cursado este nivel.

Los mecanismos de tránsito entre subsistemas y escuelas, de acuerdo con el sistema educativo alemán, posibilitan que los alumnos que proceden de otro tipo de escuela secundaria hagan transferencia estudiantil al *Gymnasiale Oberstufe*, siempre y cuando sus resultados académicos sean altos, lo cual les da oportunidad para acceder a estudios superiores. Mientras que para México, a partir de 2008, se abre la posibilidad de que los estudiantes puedan realizar cambios de un tipo de programa (bachillerato general, técnico, profesional o autónomo) a otro, teniendo en todos los casos oportunidad para acceder a la educación superior, con base en la Reforma Integral de la Educación Media Superior, pero siempre y cuando

---

comportamiento del consumidor en la tensión entre la autodeterminación y la heteronomía. Y por cuanto hace a los temas inherentes a la Ciencia política encontramos: Las estructuras políticas y procesos en Alemania, Las estructuras y procesos políticos globales, ¿Los partidos políticos tienen futuro? Los principales partidos políticos de la sociedad individualizada. ¿Ser Alemán?, Los soldados en nombre de las Naciones Unidas en todo el mundo, y ¿La Globalización: las relaciones económicas internacionales en el camino a Un mundo.

los egresados del nivel bachillerato presenten y aprueben el examen de admisión al nivel superior.

De acuerdo con las áreas de especialización del Plan de Estudios, se identifican diferencias en dos vertientes: en la primera, los tres años de duración del nivel medio superior mexicano, conforman (aunque no de manera explícita) la totalidad de la fase de preparación para el ingreso al nivel superior, enunciado como un fin del bachillerato; mientras que para el caso alemán, el segundo y tercer año del ciclo escolar medio conforman la fase de *preparación*, que tiene como fin capacitar a los alumnos para presentar su examen de acreditación del nivel bachillerato: el *Abiturprüfung*. En la segunda vertiente identificamos que en México no se contempla la flexibilidad de formar un perfil individual, ya que no se cuenta con materias optativas en el área científica, solamente en la actividad física (deporte) o actividad cultural. En cambio, para Alemania, los dos últimos años del bachillerato consolidan un perfil escolar *individual* del *Gymnasium Oberstufe*, para tener una preparación completa, con ocho asignaturas optativas y 24 asignaturas obligatorias. En este sentido, podemos afirmar que el *Gymnasium* pone mayor énfasis en la especialización que el bachillerato mexicano.

En cuanto a la competencia comunicativa en un idioma diferente al nacional (necesaria para un diálogo que trascienda fronteras), encontramos también tendencias diferenciadas. Mientras que el sistema educativo alemán contempla que si en el primer ciclo de secundaria no se aprendió ningún segundo idioma extranjero, en el *Gymnasium* se deberá elegir aprender un idioma extranjero nuevo. Al iniciar el 13º año escolar (tercer año de bachillerato), el estudiante debe haber cursado alemán y un idioma extranjero, con lo que queda en libertad de elegir estudiar un segundo idioma extranjero, para lo que se ofertan catorce idiomas diferentes (Schulte, 2005). En el caso mexicano, se contempla la enseñanza del inglés como segunda lengua de manera obligatoria durante los tres años de bachillerato, y el alumno que obtenga un nivel avanzado de éste en los dos primeros años, podrá optar por cursar solamente el idioma francés o el idioma alemán en el último año de preparatoria.

Finalmente, en relación con el certificado académico de bachillerato que otorga cada modelo educativo, tenemos que en México éste, por sí solo, no acredita más allá de la conclusión de la educación media superior. Por tanto, no es garantía de que se ingrese a la universidad, ya que cada

universidad mexicana aplica sus propios métodos de selección para su ingreso, independientemente de que tal certificado es requisito para ello. Para Alemania la condición es diferente,<sup>16</sup> al terminar la educación media superior los alumnos deben presentar y acreditar el examen denominado *Abitur*, el cual no sólo certifica el perfil de egreso del alumno sino que constituye el instrumento de acceso a la educación superior, en la universidad de su elección.

Con base en la descripción presentada, podemos afirmar que los aspectos contextuales (incluidos los macro-económicos) que caracterizan el espacio donde se ubican las poblaciones estudiantiles comparadas, presentan diferencias notables; que van desde la normatividad que las regula (centralizada vs descentralizada, nacional vs local, laica vs religiosa), pasando por la organización y articulación de los niveles educativos (integrados vs diferenciados, acceso a nivel superior: garantía vs requisito), hasta las condiciones materiales en las escuelas (aulas equipadas: modernamente vs tradicional, acceso a tecnología abierta vs regulada), donde más que calificar las bondades de unas y otras (que desde el sentido común, se podrían afirmar condiciones en desventaja), detectamos que tales condiciones van generando ciertas disposiciones en las formas de relación con los pares y los referentes de autoridad.

El hecho de que se cuente con las condiciones autonómicas (espacios libres sin distinción en las posiciones escolares: ser maestro o alumno) para el libre tránsito en los espacios escolares, acceso a la información y toma de decisiones para elección de actividades, abre una puerta de oportunidad para ir construyendo conocimiento en espacios no formales de socialización, a diferencia de las condiciones reguladas que pueden acentuar conductas heterónomas en el hacer socioeducativo. De acuerdo con uno de los aspectos que arrojan los estudios comparados, surge la siguiente hipótesis: las condiciones contextuales y de *educabilidad* son altamente influyentes en las actitudes y/o disposiciones para la ciudadanía democrática activa.

---

16 Es importante mencionar que, en el caso alemán, la selección (o diferenciación) para poder continuar con estudios superiores está determinada o marcada desde la educación básica, debido a que cuando los niños llegan a la edad de 10 años, tienen que ingresar a un ciclo de estudios de dos años denominado “ciclo de orientación” (educación secundaria) al término del cual, las familias tienen que decidir qué tipo de educación secundaria (para nuestro caso, educación media superior) conviene más al alumno. Esta decisión está fuertemente influenciada por la recomendación de la escuela primaria –los profesores– en relación con el desempeño académico del alumno (Ver Schulte, 2005).

Ahora bien, en cuanto las semejanzas curriculares para la formación ciudadana, constatamos que ambas modalidades, al ocuparse de poblaciones juveniles (14 a 19 años de edad), además de considerar un enfoque de formación multidisciplinar, que incluye asignaturas orientadas a la formación científica, humanística y tecnológica, integra (en un momento propedéutico) núcleos de educación ciudadana. Para el caso alemán, con la materia Ciencias sociales<sup>17</sup> y para el mexicano, la asignatura Estructura política, económica y social de México, las cuales ofrecen aspectos formativos contextuales que estarían en condiciones de generar la disposición hacia la virtud de la civilidad (Kymlicka, 2001), la cual implica aprender a interactuar en las situaciones cotidianas desde una perspectiva igualitaria, considerando las diversas identidades y sus contextos. Además, de desarrollar la capacidad y disposición para implicarse en el discurso público (la política pública), para cuestionar a la autoridad, construir razones para sustentar sus exigencias políticas y no limitarse a afirmar sus preferencias o a proferir sus amenazas, lo que representa la virtud del espíritu público.

## **Participación de los padres: ¿actores sociales o testigos pasivos?**

De acuerdo con los registros de observación realizados en ambos espacios educativos, pudimos identificar que la participación de los padres de familia es constante y significativa. Sin embargo, las condiciones e intencionalidades son distintas. En el caso de la preparatoria mexicana, al iniciar el semestre, se convoca a los padres y madres de los alumnos de nuevo ingreso para darles a conocer la forma de trabajo de la institución, su modelo educativo y los servicios que ofrece. Para los estudiantes de los semestres posteriores, sus padres son convocados a dos reuniones informativas, a lo largo del semestre, las cuales son organizadas y guiadas por el maestro tutor del grupo. En éstas se dan a conocer los avances académicos de sus hijos, así como actividades que se realizarán en la escuela. También, el área de psicología imparte, cada semestre, el taller

---

17 Que como se mencionó en párrafos anteriores, incluye contenidos de economía, sociología y ciencia política, considerando los ámbitos micro y macro, en cuanto a los individuos y sus instituciones, las estructuras sociales y las identidades en diferentes entornos socioculturales, así como las prácticas de consumo, los procesos políticos y los contextos de globalización.

para padres de los alumnos de nuevo ingreso.

En cambio, en la escuela alemana, los padres tienen injerencia directa en los diversos proyectos sociales y educativos que desarrolla la escuela, como obras benéficas para la comunidad, el bazar de mercado navideño, *fitness* en grupo, entre otras de interés comunitario.

Como se puede observar, simbólicamente, la participación de los padres, en el caso mexicano, es considerada para su aprendizaje tanto de la escuela como de “saber qué hacer” –de ahí el taller dirigido a ellos–. Además de que ellos deberán ser los vigías permanentes de la formación de sus hijos, como si los jóvenes no pudieran desarrollar las disposiciones y capacidades para el ejercicio responsable de su formación. Aunado a esto, son acompañados por un “maestro tutor”, quien cuidará de ellos durante su estancia en el bachillerato. Situación contraria se da en el caso alemán, ya que se percibe un reconocimiento sobre la formación y experiencia que los padres poseen: pueden opinar, incluso accionar en el quehacer educativo. Para los primeros, hay una reafirmación permanente de relaciones heterónomas, mientras que para los segundos, el fomento de la autonomía y reconocimiento del otro es constante.

Por otro lado, como se mencionó anteriormente, ambos planes de estudio incluyen una asignatura que apoya la formación ciudadana de los estudiantes, lo cual es reconocido por ambas poblaciones,<sup>18</sup> debido a que mencionan que la escuela es la que ha contribuido en mayor medida para la comprensión de la política y los derechos de los jóvenes. Además de que identifican el papel de la escuela como transmisora de cultura para la ciudadanía política (Kymlicka, 2001), puesto que reconocen que les prepara para participar en la vida política del país. No obstante, para el caso mexicano, la frecuencia con la que se reconoce haber escuchado debates acerca de la vida social y política de México, en la escuela, es muy baja (20%), a pesar de que más del 50% considera muy adecuado el que se hable de estos temas en el ámbito escolar.

Al reconocer que la práctica de la ciudadanía inicia en los ámbitos cotidianos, en especial los de la vida escolar, indagamos con los estudiantes en dónde ubican la principal dificultad para su participación en la mejora de la vida escolar, a lo que una cantidad considerable de jóvenes alemanes

---

18 El estudio se realizó con una muestra de 156 estudiantes de educación media superior, 78 participantes de cada nacionalidad, ubicados en el rango de edad 16 a 22 años cumplidos, cuya media es 17 años, siendo 97 mujeres y 59 hombres, de los cuales 42 por ciento trabaja y 58 por ciento no.

encuestados (44.2%), contestó atribuirlo a no saber cómo hacerlo ni a quién dirigirse; mientras que los jóvenes mexicanos (66.7%) la ubican en el desinterés del alumnado. Para el primer caso se identifica la disposición para participar en asuntos que competen a la escuela, pero reconocen la desinformación para hacerlo; mientras que en los segundos, se reconoce la necesidad de trabajar desde la propia disposición.

## **Capacidades y disposiciones cívicas para el ejercicio de ciudadanía**

En este apartado se analizan los valores que están íntimamente relacionados con la posibilidad de conformar la ética ciudadana de las dos poblaciones juveniles estudiadas, por lo que en la encuesta se tomó como base las nociones conceptuales de capacidades y disposiciones cívicas, abordadas en el apartado de andamiaje conceptual. Referiremos a los valores de libertad en su ejercicio; las condiciones para la igualdad, el respeto activo y la tolerancia. Finalizamos con las condiciones de solidaridad y justicia, todas ellas articuladas con las virtudes intelectuales, la valentía cívica y la civilidad.

### **Libertad como participación, independencia y autonomía**

En cuanto a las condiciones que pudieran definir su independencia y autonomía, encontramos algunos contrastes (ver tabla 4). Mientras los jóvenes alemanes perciben garantizada la continuidad de sus estudios –relacionada directamente con la organización y reconocimiento del nivel educativo–, los mexicanos avizoran una baja posibilidad –donde tienen todavía que afrontar la presentación de un examen para el nivel superior–, situación que se invierte al considerar la posibilidad de independizarse mediante la obtención de una vivienda propia, debido a que para los primeros, la regulación de los asentamientos humanos está muy cerrada, mientras que para los segundos, las políticas nacionales sobre construcción de vivienda les favorecen, condición que tiene estrecha relación con las características contextuales.

En los niveles de independencia, identificados mediante las preguntas sobre posibilidades de diversión, se encontró que no hay diferencias significativas. No obstante, en la libertad como participación, tanto los

alumnos alemanes como los mexicanos, en su mayoría, respondieron contar con mejores oportunidades que sus padres para expresar su opinión en espacios públicos. Pero a pesar de esto, únicamente 37.3% de los estudiantes alemanes encuestados, declara participar en actividades que implican la participación ciudadana.

**Tabla 4. Mayores oportunidades que sus progenitores**

| <b>Indicador</b>                         | <b>Alemanes</b> | <b>Mexicanos</b> |
|------------------------------------------|-----------------|------------------|
| Posibilidad de estudiar                  | 90.9%           | 66.7%            |
| Oportunidad para conseguir empleo        | 21.1%           | 14.1%            |
| Oportunidad de tener una vivienda propia | 19.7%           | 34.6%            |
| Posibilidad de divertirse                | 84.4%           | 70.5%            |
| Libertad de opinión                      | 72.7%           | 78.2%            |
| Participación ciudadana                  | 37.3%           | 71.1%            |

Fuente: construcción propia con base en encuesta a estudiantes.

Para la mayoría de las dos poblaciones estudiadas, la oportunidad de conseguir empleo les resulta desoladora –con sentida razón–, pues las condiciones que tuvieron sus progenitores no tienen cabida en las crisis de las economías mundiales y la reorganización mundial del trabajo.

Por otro lado, en relación con los espacios de participación que tienen los jóvenes estudiantes, identificamos que los mexicanos realizan actividades en grupos culturales, mientras que los alemanes tienen grupos deportivos, situación relacionada con las respectivas condiciones de educabilidad reportadas en apartados anteriores. De la misma manera, resalta el hecho de que la participación que declaran los estudiantes mexicanos en el ámbito escolar, sea mayor en el rubro de presentarse como candidato (líder que representa a los estudiantes de una clase o grupo). No obstante, al contrastar este dato en relación con la prospectiva en el ejercicio del voto, encontramos que los varones alemanes (96.4%) están seguros de que lo harán, mientras que los mexicanos manifiestan que no (19.1%) o que incluso lo dudan (8.5%). Para el caso de las mujeres de ambas poblaciones, la ambigüedad (alemanas 10%, mexicanas 6.5%) y la negativa a ejercer

el voto (alemanas 2%, mexicanas 16.1%) aunque con porcentajes bajos, están más marcadas.

Si relacionamos estos comportamientos con los niveles de confianza en las figuras de elección popular, tenemos que 46.8% de los alemanes encuestados confían mucho en la figura presidencial, mientras que para los mexicanos este nivel de confianza alcanza apenas 12.8%, concentrando el mayor peso en una posición de ambigüedad: ni mucho ni poco (43.6%). Para el caso de los dirigentes políticos y los diputados, la ambigüedad se mantiene para los jóvenes alemanes (48.1% y 46.8% respectivamente), mientras que para los mexicanos el mayor porcentaje se concentra en poco (38.5% y 33.3%), seguido del nada (28.2% y 30.8%) y en lo ambiguo (24.4% y 28.2%), lo que en pocas palabras refleja que no hay credibilidad en estas figuras para los jóvenes mexicanos.

Por último, en relación con la libertad y la democracia, tanto los estudiantes mexicanos como los alemanes respondieron que la libertad de una persona termina donde la sociedad dice que puede comenzar a perjudicar a otras personas. Esto significa que los jóvenes del estudio reconocen una libertad como independencia, donde un individuo sólo se ve legitimado para reclamar determinados derechos cuando está dispuesto a exigirlos para cualquier otra persona (Cortina, 2001).

## **Igualdad y respeto en los derechos y obligaciones**

Si consideramos que al exigir a las sociedades garantizar la igualdad ante la ley y la igualdad de oportunidades, inherentes a la idea de ciudadanía social (Cortina, 2001) están en gran parte expresadas en el hacer de las organizaciones e instituciones sociales, luego entonces es menester conocer cuáles son las percepciones que tienen los jóvenes sobre el ejercicio de poder, los derechos y la participación.

En ambas poblaciones existe una marcada tensión entre si son los dirigentes de las organizaciones los que deben tomar las decisiones o no; sin embargo, hay consenso en no estar de acuerdo (alemanes 98% y mexicanos 59.6%) en que los miembros de la organización deban de pensar igual, y en que todos los miembros deben tener los mismos derechos (alemanes 85.7% y mexicanos 97.9%). Esto demuestra que tanto jóvenes alemanes como mexicanos tienen disposición para la igualdad y reconocen que las personas son *iguales en dignidad*, hecho por el cual merecen igual



consideración y respeto.

No obstante, al abordar la organización como medio para defender derechos o para afrontar problemas del país, las percepciones cambian. Para los mexicanos la organización es básica, mientras que los jóvenes alemanes no muestran una postura definida, dado que en proporciones similares plantean estar y no de acuerdo (82.9% y 100% respectivamente).

Finalmente, en relación con si las organizaciones juveniles deben estar dirigidas por jóvenes, la mayoría de ambas poblaciones está de acuerdo en ello (78.6% alemanes y 67.8% mexicanos), pero una cantidad considerable menciona que sus gobiernos actuales no toman en cuenta las necesidades de los jóvenes, (57.3% alemanes y 41.4% mexicanos); lo mismo sucede al reconocer que la política no es sólo cuestión de personas adultas (68% alemanes y 83.4% mexicanos).

## **Respeto, tolerancia y solidaridad**

En relación con las disposiciones para la tolerancia y el respeto activo, más de la mitad de los estudiantes de ambos países manifestaron que de existir conflictos relacionados con el trato que da el docente a los alumnos, lo comentarían con sus padres o algún profesor para buscar que se haga justicia. Pero en el nivel de intervención, los jóvenes alemanes (56%) mencionan que tratarían de resolverlo, mientras que algunos mexicanos buscarían resolverlo (34%) y otros lo convencerían para que busque ayuda (32.4%).

Las muestras de solidaridad suelen ser entre amigos, sin embargo, para un caso dilemático suscitado en clase (tu amigo y tú copian, sólo lo descubren a él: callas o reconoces también tu falta), las posiciones son encontradas, debido a que más de la mitad (65%) del grupo mexicano se inclina por reconocer la falta, incluso hasta por culparse (15%) y el resto (20%) por callar, sin embargo, la tendencia se invierte para los estudiantes alemanes, pues la mayoría guardarían silencio (57%), otros no sabrían qué hacer (3%), algunos más se inculparían (15%) y el resto callaría (25%). No sucede lo mismo para casos donde el que está en el punto del dilema es un compañero vulnerable o “diferente”, pues en ambas poblaciones (más de 70% ) ofrecerían su apoyo.

Con lo anterior, podemos decir que tanto jóvenes alemanes como mexicanos muestran disposición a la civilidad y tolerancia, buscando tratar

como a iguales a los demás con la condición de que ellos hagan extensivo a tu persona el mismo reconocimiento (Kymlicka, 2001).

## Conclusiones

De entrada se reconoció que las poblaciones analizadas muestran diferencias notables en sus contextos socio culturales, puesto que las condiciones estructurales y los referentes que las regulan (régimen público/laico o religioso; centralizado vs descentralizado) influyen en las formas de organización.

En cuanto a la participación de los padres, aunque está presente en ambas instituciones, la forma y el tipo de intervención es diferente. Para la preparatoria mexicana es de tipo informativa, y con la intencionalidad de que los padres “se formen” para atención y acompañamiento de los alumnos. En cambio, en la escuela alemana, los padres tienen injerencia directa en diversos proyectos de índole comunitario, social y educacional.

Ambos países cuentan con un enfoque de formación multidisciplinar, que además incluye núcleos de educación ciudadana, los cuales están integrados por asignaturas que consideran contenidos de las ciencias sociales en el campo de la economía, la sociología y la ciencia política, que refieren a los niveles micro y macro, individual e institucional, social y particular, con entornos socioculturales, las prácticas de consumo, los procesos políticos y los contextos de globalización.

La articulación entre los niveles de educación secundaria y preparatoria, que tiene el sistema alemán, influye en los niveles de seguridad que poseen sus estudiantes para la culminación de su educación superior y por ende, en la definición de su independencia. Asimismo, ésta pone mayor énfasis en la especialización de un perfil individual para el ingreso a la educación superior. Mientras que el certificado de bachillerato mexicano, por sí sólo, no acredita más allá que la conclusión de la educación media superior y no permite al estudiante ingresar a la universidad, sin que éste acredite el examen de admisión correspondiente.

En cuanto a las virtudes cívicas que caracteriza a ambas poblaciones, pudimos constatar que los estudiantes participantes en esta investigación, tanto en México como en Alemania, los caracteriza una ciudadanía *pasiva* (Bárcena, 1997, citado en Molina, 2011), toda vez que manifiestan tener consciencia de la posesión de sus derechos y deberes ciudadanos,

adquiridos por el hecho de ser parte de una comunidad o sociedad determinada (ciudadanía por adscripción), pero manifiestan, también, una escasa participación o demanda del ejercicio pleno de esos deberes (ciudadanía por convicción) con conocimiento y responsabilidad en el actuar, lo que hace que todavía no alcancen una ciudadanía activa.

No obstante lo anterior, se detectaron aspectos de convergencia que pudieran abonar al cultivo de virtudes para una ciudadanía activa, como es el caso del accionar solidario hacia los pares de amigos y grupos, en donde existe disposición a respetar y tolerar al otro que piensa de forma distinta; demostrando que tanto los jóvenes alemanes como mexicanos manifiestan una disposición de respeto activo con los demás, y por ende, una disposición de exigir a las sociedades garantizar la virtud de igualdad (ante la ley, en condiciones y de oportunidades), inherente a la idea de ciudadanía social; tratar como a iguales a los demás con la condición de que ellos hagan extensivo a tu persona el mismo reconocimiento, es decir, procurar las virtudes de civilidad y tolerancia, como los plantea Kymlicka (2001).

Finalmente, siguiendo a este último autor, afirmamos que los jóvenes mexicanos muestran mayor *espíritu público* en relación con los jóvenes alemanes, al implicarse en el discurso o cuestiones relacionadas con la política pública, debido a que encontramos que los jóvenes mexicanos tienen mayor disposición a implicarse en asuntos de interés colectivo que los jóvenes alemanes, además de que los primeros muestran mayor interés por mejorar el contexto y climas escolares.

Asimismo, observamos que los jóvenes alemanes muestran mayor nivel de confianza hacia las figuras de elección popular, situación que contrasta con los jóvenes mexicanos, quienes confían menos. Lo que plantea retos para el caso de la educación media superior mexicana y para la forma como están siendo formados ciertos segmentos de la población juvenil.

Por todo lo anterior, es posible abrir nuevas vetas de conocimiento en torno al tema que nos ocupa, para profundizar, por ejemplo, en estudios transversales que den cuenta de cómo es posible generar las condiciones para la construcción de una ciudadanía activa y participativa, y los nuevos enfoques educativos en el marco de la implementación de la RIEMS (Reforma Integral de la Educación Media Superior) en México, así como las que surgen debido al proceso de integración y unificación que experimenta la Unión Europea, en especial Alemania.

## Referencias

- Bray, Mark; Adamson, Bob y Mason, Mark (2010). *Educación Comparada: enfoques métodos*. Buenos Aires: Granica.
- Bereday, Z. George F. (1968). *El método comparativo en pedagogía*. Barcelona: Herder.
- Calderón López-Velarde, Jaime (2000). *Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada*. México: Plaza Valdés.
- Castañón, Roberto (2000). *La educación media superior en México. Una invitación a la reflexión*. México: Limusa.
- Cortina, Adela (2001). “Educar en la ciudadanía. Aprender a construir el mundo juntos”. En *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, pp. 217-250, Madrid: Alianza.
- Delors, Jacques (1997). *La educación encierra un tesoro*. París: Educación para el siglo XXI. UNESCO.
- DOF (Diario Oficial de la Federación), Acuerdo 442, Anexo Único. Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: El Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad. México, 26/09/2008.
- \_\_\_\_\_, Acuerdo 444, Competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, México, 23/06/2009.
- \_\_\_\_\_, Acuerdo 486, Competencias Extendidas y redefinición de “ciencias sociales”, por humanidades y ciencias sociales, México, 20/12/2012.
- Frondizi, Risieri (1972). *¿Qué son los valores?*, Breviarios (14ª reimpresión, 1997), México: Fondo de Cultura Económica.
- García-Salord, Susana y Vanella, Liliana (1992). *Normas y valores en el salón de clases*, México: Siglo XXI/UNAM.
- Heller, Ágnes (1998). “Ética ciudadana y virtudes cívicas”. En: Heller, Ágnes y Ferenc Fehér, *Políticas de la postmodernidad*, pp.215-231. *Ensayos de crítica cultural*, Barcelona: Península.
- Kymlicka, Will (2001). *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*, México: Paidós.
- López, Néstor y Tedesco, Juan Carlos. Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO (Documento para discusión - versión preliminar), Buenos Aires, Junio de 2002.

- Molina, Amelia (2000). *Estudio Etnográfico sobre Formación de valores para la democracia en el sexto grado de primaria en ocho escuelas públicas de la ciudad de México y su Área Metropolitana*. Tesis de Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación, México: Universidad Iberoamericana.
- \_\_\_\_\_, *Prácticas y espacios para la formación ciudadana: una revisión desde el programa de Formación cívica y ética en educación secundaria*, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Pachuca, 2011.
- Molina, Amelia y Ponce, Christian (2011). “Juventud y Cultura Política”, *Revista Matices del Posgrado Aragón*, pp. 133-149, Año 6/cuatrimestre 1/enero-abril/No.14, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Munguía, Isabel Guadalupe (2012). *Virtudes cívicas de los jóvenes en el nivel de Bachillerato, un estudio comparado entre México y Alemania*. Tesis de grado, Maestría en Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Pachuca.
- Ortiz, Assael; Vázquez, Germán; Quezada, María Félix; Serrano, Tomás, y López, Sócrates (2008). *Compendio demográfico del Estado de Hidalgo 2007*, UAEH, Pachuca.
- Reguillo, Rossana (2000). “Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto”, *Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación*, México: Grupo Editorial Norma.
- \_\_\_\_\_. (Coord.) (2010). *Los jóvenes en México*. México: Fondo de Cultura Económica/Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Sartori, Giovanni y Morlino, Leonardo (1999). *La comparación en las ciencias sociales*, Madrid: Alianza editorial.
- SEP, Subsecretaría de Educación Media Superior, *Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)*, Recuperado 24 de noviembre de 2008, en: [http://www.sems.gob.mx/aspnv/reformaintegral\\_video.html#](http://www.sems.gob.mx/aspnv/reformaintegral_video.html#)
- Schulte, Bárbara (2005). “Los sistemas educativos europeos ¿crisis o transformación?”, *Revista Colección de estudios sociales*, Núm.18, Cap. VI, Fundación La Caixa. Universidad Humboldt, Berlín.
- Tajadura, T. Javier (2009). *La libertad religiosa en el ámbito escolar: un estudio comparado de los modelos Alemán y Francés*, España: Universidad del País Vasco.

- Touraine, Alain (1997). *¿Podremos vivir juntos?*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, *Visión y Misión de la UAEH al 2010*. Recuperado 22 de abril de 2012, en: <http://www.uaeh.edu.mx/universidad/vision.htm>
- Yurén, Teresa (1995). *Eticidad, valores sociales y educación*. UPN, Colección de Textos No.1, México.
- Zemelman, Hugo (2000). *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. El Colegio de México, Jornadas 111, México.

# **Efectos de los dispositivos educativos en la formación ciudadana. Una visión desde la educación comparada**

*Alfonso Cruz Aguilar*

## **Introducción**

El trabajo que a continuación se desarrolla pretende sumar en varias directrices al conjunto de reflexiones que componen este libro. En primer lugar, muestra un conjunto de contrastes de las dinámicas que acontecen en tres espacios educativos: la escuela preparatoria en Estados Unidos, la familia y lo que hemos denominado dispositivos educativos alternativos. Dichos contrastes no siempre permiten ubicar diferencias, sino también particularidades que se comparten en otras realidades educativas. En segundo lugar, pretende explorar algunas vías de análisis desde la perspectiva de la educación comparada al asunto de la formación ciudadana.

Luego de esta primera acotación, señalamos que la investigación que compone este capítulo es resultado de una reciente disertación doctoral. Este trabajo estuvo centrado en reconstruir analíticamente los dispositivos educativos formales (DEF), los dispositivos educativos domésticos o familiares (DED) y los dispositivos educativos alternativos<sup>19</sup> (DEA) en los

---

<sup>19</sup> Pueden denominarse “informales” porque se organizan con frecuencia al margen de las instituciones educativas, además que los aprendizajes y competencias adquiridos en estos dispositivos no son validados por ninguna institución u organización, aun cuando lleguen

que participan los jóvenes hijos de migrantes mexicanos en Estados Unidos, con el fin de develar cómo contribuyen a la formación o reforzamiento de representaciones sobre diversos tipos de ciudadanía.<sup>20</sup> Para comprender estas distinciones es importante puntualizar sobre el término dispositivo. En el lenguaje común, un dispositivo hace referencia a un mecanismo o aparato. En general da la idea del arreglo o disposición que guardan entre sí diversos elementos que, puestos en movimiento, contribuyen a cumplir una función. En el campo de la educación, Yurén (2007) señala que el término se emplea para designar a un conjunto dinámico –actores, objetivos, actividades que se desarrollan, recursos empleados y reglas a las que obedecen las formas de acción e interacción– dispuestos de tal manera que conduzcan en el contexto de la institución, al logro de una finalidad educativa determinada, la cual responde o bien a una demanda social, o bien a necesidades individuales.

La revisión de investigaciones previas mostró la conveniencia de trabajar esta temática en un contexto de migración. Aunque inicialmente sólo serían considerados los espacios escolares y familiares, el trabajo de campo nos condujo a considerar los espacios alternativos como un reto que enriquecería el trabajo.

La pertinencia social del trabajo radica en entender la formación ciudadana como un problema educativo, no sólo desde el plano de la educación formal, sino también considerando otros espacios, como los familiares y alternativos. También resulta pertinente porque se estudia la población mexicana inmigrante en Estados Unidos, la cual tiene una fuerte presencia no sólo en el aspecto demográfico, sino en el social y el cultural de aquel país. La originalidad del trabajo radica en develar cómo contribuyen los distintos dispositivos educativos en la formación o reforzamiento de las representaciones de las y los jóvenes sobre diversos tipos de ciudadanía.

---

a emplear los recursos que alguna de ellas brindan. Son “alternativos” en función que precisamente, por los recursos que utilizan y formas de trabajo, representan una alternativa con respecto de los dispositivos formales. Los dispositivos no formales, son aquellos que se ponen en marcha en el marco de instituciones educativas u organizaciones de distinta índole (política, social, religiosa, científica, etcétera) para contribuir a que quienes ya han obtenido un algún título profesional o un diploma que acredite una determinada capacidad experta, actualicen o adquieran nuevas competencias para mejorar o perfeccionar su desempeño en un campo de trabajo o servicio.

20 En este trabajo la noción ciudadanía se problematizará y entenderá como la cualidad que se predica del ciudadano y no como el conjunto de ciudadanos.



El trabajo se divide en tres apartados: en el primero se hacen algunos apuntes sobre la educación comparada y algunas implicaciones para el presente trabajo; el segundo aborda el contexto de los jóvenes de nuestro estudio y algunas acotaciones teóricas y metodológicas; en el resto del trabajo, que comprende el tercer apartado, el lector encontrará un conjunto de datos empíricos sobre los tres espacios estudiados, tanto en sus dinámicas internas como en el tipo de representaciones que sobre ciudadanía expresan sus principales actores. El artículo cierra con algunas conclusiones y preguntas que se abren para futuras investigaciones.

## **Apuntes sobre la educación comparada**

Son diversas las perspectivas y definiciones sobre educación comparada, esto en gran medida por la carga polisémica que tiene la comparación. Los análisis educativos, desde una óptica comparada, han cobrado fuerza teórica y metodológica en los últimos años. No obstante para estar acordes con el objetivo de este libro, recuperamos algunos apuntes sobre la educación comparada y cómo la investigación que desarrollamos en este capítulo, se inserta en esta perspectiva.

Una primera acotación consiste en suscribir la afirmación de Lê Thánh Khôi (citado por Bray, 2007: 13) respecto de que la educación comparada no es en sentido estricto una disciplina, sino un campo de estudio que abarca todas las disciplinas que sirven para entender y explicar la educación. También existen consensos de que la educación comparada depende y tiene lazos fundamentales con los campos de la historia, la filosofía, y todas las ciencias sociales. En este sentido, destacamos que el trabajo de investigación que desarrollamos tuvo una óptica antropológica durante todo el diseño y trabajo de campo. Es decir, nos ubicamos dentro de la educación comparada que usa y adapta las teorías, métodos y perspectivas analíticas de las ciencias del estudio del ser humano (Epstein, 2010: 9). Pretendemos, como señala Bray (2007: 40), realizar comparaciones para mejorar la comprensión de las fuerzas que estructuran los sistemas educativos y procesos en diferentes contextos, como del impacto de los sistemas educativos y procesos en el desarrollo social y de otro tipo.

Un segundo apunte es que los estudios comparados en educación han sido, sobre todo, análisis espaciales, y han investigado fenómenos educativos en diferentes lugares. Bereday (citado por Bray, 2007) plantea

su método de análisis comparativo basado en cuatro pasos: descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación simultánea. Aunque el autor plantea estos cuatro pasos en casos de comparación entre países y regiones, consideramos que este modelo puede aplicarse para el análisis y la comparación de tres espacios distintos, con una problemática de análisis en común, en nuestro caso, el análisis de los efectos que tres espacios educativos tienen sobre la formación ciudadana.

Un tercer apunte refiere a la metodología y análisis de la información desde la educación comparada. Bray (2007: 120) señala que este tipo de estudios, en vez de reflejar una identificación mecánica de similitudes y diferencias entre dos o más espacios, es recomendable prestar atención a los contextos de estas similitudes y diferencias, y a su relevancia causal en el hecho educativo. En otras palabras, señala que todo estudio comparativo de relevancia debería ser capaz de identificar la extensión y las razones de las similitudes y diferencias entre las unidades de comparación, examinando las causas que las producen y las relaciones entre dichas razones.

En algunos casos, las unidades de comparación son aparentemente diferentes, pero el fenómeno educativo en ambas manifiesta resultados comunes. En nuestro caso, no pretendemos buscar explicaciones determinantes causa-efecto, sino más bien pretendemos contrastar tres espacios, con sus dinámicas y características propias, que constituyen el centro de nuestro análisis, es decir, la relación que guardan con las representaciones que sobre ciudadanía mantienen un grupo de jóvenes hijos de mexicanos en Estados Unidos.

En síntesis, el objetivo de este trabajo es comprender los efectos que tienen los tres espacios de formación sobre la construcción de algún tipo de ciudadanía, esto a la luz de la categoría de dispositivos educativos. A lo largo de los siguientes apartados se pretende mostrar, constantemente, tanto las diferencias y similitudes como los efectos de tales espacios de formación, sin perder de vista el contexto, de manera que permitan matizar algunas conclusiones.

## **Jóvenes migrantes: contexto y antecedentes**

El Consejo Nacional Población (2009) estima que uno de cada cuatro niños en Estados Unidos tiene, por lo menos, un padre inmigrante y más de ocho de cada diez niños son ciudadanos americanos; además, señala que

dos terceras partes de los hijos de padres indocumentados son ciudadanos estadounidenses. A pesar de esto, los hijos de los inmigrantes suelen formar parte de familias de bajos ingresos y, por consiguiente, tienen más probabilidades de habitar en viviendas precarias, presentar bajos rendimientos escolares y no contar con acceso a la salud.

La inmigración ha sido una constante en la historia de Estados Unidos, pero la recepción de migrantes no ha ocurrido de forma continua a lo largo del tiempo. La intensificación de la migración de los mexicanos hacia Estados Unidos ha tenido lugar durante la última ola migratoria, iniciada a partir de la década de los setenta, y se continúa hasta nuestros días, aumentando en magnitud e intensidad. Para 1980, el número de mexicanos residentes en Estados Unidos superaba los dos millones, a partir de entonces, las cifras se duplicaron cada diez años. En 2008 el número estimado de mexicanos radicados en Estados Unidos era de 11.8 millones. Si se considera, además, a los descendientes de los inmigrantes, la cifra de la población de origen mexicano en Estados Unidos aumentó de 5.4 millones a 31.1 millones en el mismo periodo. De estos últimos, 19.3 millones nacieron en Estados Unidos –10.1 millones de segunda generación y 9.2 millones de tercera generación o posteriores (CONAPO, 2009).

Se estima que si no fuera por la inmigración (mexicana y de otros países), tan sólo entre 2002 y 2008 la población de ese grupo de edad en Estados Unidos hubiera perdido en promedio 1.2 millones de personas (CONAPO, 2009). Otro dato que se expone en el documento es que la mayoría de los hijos de inmigrantes (85%) nació en territorio estadounidense. Estos datos demográficos permiten dimensionar la importancia de realizar este tipo de estudios con la población objetivo. Por ello, las investigaciones sobre el tema han aumentado en los últimos años, pero no en lo particular para el tema que nos ocupa.

En la búsqueda de investigaciones generadas en México, Estados Unidos y España en los últimos 15 años, privilegiamos tres ejes temáticos: formación ciudadana, jóvenes migrantes y espacios escolares. La revisión muestra que en México se ha avanzado en el análisis de la relación entre espacios escolares y formación ciudadana de jóvenes, pero se ha privilegiado el estudio de la población no migrante. Esas investigaciones revelan que, en el ámbito escolar, más que promoverse una ciudadanía participativa y deliberante, la educación se limita al civismo constitucional (Tapia *et al.*, 2003); b) las situaciones formativas que se propician son escasas, dado que

en la asignatura de Formación Cívica y Ética los contenidos se tratan como saberes formalizados y no como saberes prácticos, además que la práctica docente suele ser de corte prescriptivo, directivo y pastoral (Yurén, 2005a), que poco favorece un tipo de ciudadanía crítica. La mayoría de los estudios sobre temas educativos relacionados con los jóvenes migrantes internos se limitan a explicar las razones del rezago (Rodríguez, 2007; Sañudo *et al.*, 2007), mientras que los que analizan la situación de los *alumnos binacionales* –jóvenes que se mueven en ambos lados de la frontera México-EU– destacan que éstos son *invisibilizados* por los sistemas educativos (Zúñiga y Hamann, 2008).

Algo semejante encontramos en las investigaciones sobre inmigrantes en Estados Unidos y España: éstas privilegian el tema del rezago educativo o académico (Trueba, 1983; Abi-Nader, 1990; Gibson & Benítez, 2002) o se ocupan de las dificultades que enfrentan los jóvenes en su desempeño escolar en los lugares de destino (Tinley, 2006; Levine, 2006; Carbonell, 2007; García *et al.*, 2008), pero no se ocupan de la formación ciudadana. Con base en lo señalado, consideramos que el trabajo que presentamos aquí contribuye a cubrir vacíos en la investigación en México y a tratar un tema poco trabajado en los últimos años: la formación ciudadana de la población migrante.

## **La ciudadanía: herramientas teóricas y metodológicas**

La noción de ciudadanía ha sido tratada desde las perspectivas política (por ejemplo, Marshall, 1950 y Roberts, 1998), sociológica (Touraine, 1999), ética (Cortina, 1999) o pedagógica (Bárcena, 1999). Gran parte de los trabajos sobre este tema se basan en el supuesto de que se requiere un determinado estatus jurídico-político para ejercer la ciudadanía. Esto restringe el tratamiento de la ciudadanía a sujetos no migrantes y deja fuera a muchos jóvenes que han transitado fronteras y que desde la óptica legal del Estado son indocumentados. Por ello, adoptamos una manera de entender la ciudadanía que no excluya, en principio, a los jóvenes que están en esta condición. Al respecto, la teoría del politólogo Turner (1993) nos ofrece una noción más pertinente para nuestro trabajo, cuando define el concepto de ciudadanía “*as that set of practices (juridical, political, economic and cultural) which define a person as a competent member of society, and which as a consequences happen the flow of resources to*

*persons and social groups*”.<sup>21</sup> De esta definición destacamos dos aspectos: primero, al incluir la noción de “prácticas”, Turner supera la definición de ciudadanía como una mera colección de derechos y obligaciones; en segundo, ayuda a entender la construcción dinámica y socio-histórica de la ciudadanía, y no la restringe a una condición política y legal o a una mera consecuencia de las estructuras políticas.

Por otro lado, de acuerdo con Moscovici (1979), al considerar que *la representación social* es una preparación para la acción, no sólo porque guía y da sentido al comportamiento, sino porque remodela y reconstituye los elementos del medio en el que el comportamiento debe tener lugar, en este trabajo nos ocupamos de analizar las representaciones de los jóvenes sobre la ciudadanía, considerando que éstas están en la base del tipo de prácticas ciudadanas que tienden a desarrollar.

Otro elemento de la ciudadanía que consideramos necesario destacar es el que se refiere a las identificaciones que van dando al joven un sentido de pertenencia y que pueden tener relación con el tipo de representación y prácticas ciudadanas. En este aspecto, la obra de Dubar (2002) brinda herramientas de análisis muy útiles. Desde una perspectiva no esencialista, este autor afirma que la identidad no es lo que permanece “idéntico”, sino el resultado de una identificación contingente. Por ende, existen modalidades de construcción que dan lugar a dos categorías de identificación –variables en el curso de la historia colectiva y de la vida personal– que dependen del contexto. Los modos de identificación pueden ser: a) identificaciones *para otro*, es decir, atribuidas por los otros, o b) identificaciones *para sí* o reivindicadas por uno mismo. Desde esta perspectiva, la identidad –asociada a las representaciones sociales– resulta de ciertos procesos en que se van configurando una serie de prácticas que singulariza al individuo o lo diferencia de otros.

Otra distinción que resulta de utilidad, abordada por Dubar (2002), es la que se refiere a las configuraciones típicas de formas identitarias, llamadas *formas sociales*. Estas son de dos tipos: a) las *formas comunitarias*, que suponen “la creencia en la existencia de agrupaciones denominadas comunidades, consideradas como sistemas de lugares y nombres preasignados a los individuos y que se reproducen idénticamente a lo largo de las generaciones”, y b) las *formas societarias*, que “suponen

---

21 “... como un conjunto de prácticas (jurídicas, políticas, económicas y culturales) que definen a una persona como miembro competente de una sociedad, lo cual es una consecuencia expresada en el flujo de recursos para una persona y grupos sociales”. Traducción propia.

la existencia de colectivos múltiples variables y efímeros a los que los individuos se adhieren por periodos limitados y que proporcionan recursos de identificación que se plantean de manera diversa y provisional” (Dubar, 2002: 13).

En este sentido, cada sujeto posee múltiples pertenencias que pueden cambiar en el curso de una vida. Éstas pueden ser, por ejemplo, cambio de religión, de partido político, de estatus socio-económico, o de pasar de una vida particular en su comunidad de nacimiento a ser emigrante mexicano. Esta forma de entender la identidad permite, por un lado, analizar el peso que tiene tanto el contexto –condiciones estructurales, culturales, sociales– como los deseos y necesidades del sujeto que intervienen en la construcción de su identidad.

En síntesis, las herramientas conceptuales de Turner, Moscovici y Dubar nos permiten tener una aproximación a las representaciones que sobre ciudadanía tienen los jóvenes hijos de migrantes mexicanos en Estados Unidos, particularmente sobre la relación entre ciudadanía e identidad, enmarcada por las condiciones que derivan del estatuto jurídico que se tiene, y de los tipos de dispositivos estudiados.

El *corpus* de datos se construyó a partir de un trabajo de campo de cinco meses en dos ciudades en Estados Unidos: Indianápolis, una ciudad de reciente y creciente migración mexicana, y Chicago, una ciudad con larga tradición de acogida de migrantes mexicanos.

Realizamos observación no participante de las prácticas y dinámicas de cinco dispositivos: tres formales –dos escuelas preparatorias (*high school*) en Indianápolis y una más en la ciudad de Chicago– y dos alternativos –uno en cada ciudad. Además de las 16 familias con las que manteníamos contacto permanente en ambas ciudades. También realizamos 48 entrevistas abiertas a los jóvenes, a partir de un guión temático, con la intención de obtener información que permitiera reconstruir las experiencias migratorias, escolares y familiares, así como identificar las representaciones sobre ciudadanía y el tipo de prácticas que éstas implicarían.

Los jóvenes entrevistados tienen entre 12 y 21 años de edad; 33 son hombres y 15 mujeres. De ellos, 34 nacieron en México, 10 en Estados Unidos y cuatro decidieron no responder. La estancia en Estados Unidos de los jóvenes que nacieron en México es diversa, por ejemplo, mientras que uno lleva tres meses radicando en ese país, otro cumplió 17 años ahí. Del total, 46 jóvenes han estudiado o cursan actualmente el nivel

preparatorio o medio superior. Su trayectoria escolar en dicho sistema tiene relación con la apropiación del idioma, es decir, los alumnos con más tiempo de permanencia, tienen mayor dominio del inglés y viceversa. La heterogeneidad también se observó con respecto de sus lugares de procedencia, pues proceden tanto de zonas rurales como urbanas de todas partes de México.

El trabajo se hizo con un enfoque naturalista que tuvo por finalidad “conocer y comprender [...] las perspectivas y visiones del mundo de las personas involucradas” (Merriam, 2002: 6). En la fase de análisis nos colocamos en un enfoque epistémico<sup>22</sup> de corte analítico-reconstrutivo (Yurén, 2005). Así, analizamos el dispositivo y las representaciones sobre ciudadanía de los jóvenes, con el fin de reconstruir la relación entre las lógicas de formación de los dispositivos y las representaciones. En ese proceso, se procuró mantener la perspectiva de lo que Popkewitz (1998) denomina “etnografía crítica”, que trata de describir los sistemas de razonamiento (ideas y reglas atravesadas por relaciones de poder) que constituyen subjetividades. Para ello, resultó de utilidad identificar los núcleos figurativos y los elementos periféricos de las representaciones (Bourgeois y Nizet, 1997), además de aplicar el análisis estructural en la versión de Piret, Nizet y Bourgeois (1996) para develar los implícitos y las situaciones dilemáticas.

## **Las familias mexicanas como dispositivos educativos domésticos**

Esta sección está dedicada a caracterizar y analizar las familias a las que pertenecen los jóvenes de nuestro estudio, mostrando la manera en la que operan como dispositivos educativos. En primer lugar, nos ocupamos de esto, porque las familias son los primeros espacios de socialización y enculturación, antes que otros espacios como la escuela y los dispositivos alternativos. En segundo lugar, como lo mostró el estado de la cuestión, hay pocos estudios que analizan de manera paralela los espacios familiares y escolares y su impacto en la formación ciudadana. Por último, porque consideramos que los espacios familiares constituyen nichos socio-culturales que establecen ciertas condiciones en la configuración de las

---

<sup>22</sup> Según Yurén (2005), es una forma de enfocar la relación entre conocimiento-realidad, con la finalidad de construir conocimiento con pretensiones de validez.



representaciones que podrían orientar las prácticas ciudadanas. Cabe aclarar que a los espacios familiares los consideraremos desde dos ópticas: por un lado, como dispositivos de formación informales (a diferencia de los espacios escolares como dispositivos de formación formales); por otro, como una *unidad doméstica*, entendida como esfera de producción y consumo, en este caso no sólo económica sino cultural.

Según estimaciones del Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2006), con base en el Bureau of Census, Current Population Survey (CPS), el número de hogares en Estados Unidos, en 2006, era de 114,510,050, de los cuales 4,105,107 eran hogares dirigidos por mexicanos, lo que representa 3.6% del total. De este número 1,371,537 eran hogares conformados exclusivamente por mexicanos. Del total de hogares dirigidos por mexicanos, 42.4% son dirigidos por mujeres, lo que muestra el importante rol de la mujer en los espacios de llegada a Estados Unidos.<sup>23</sup> Las edades de los miembros de las familias mexicanas muestran la prevalencia de jóvenes y niños, pues cerca de la mitad de sus integrantes no superan los 25 años de edad.

Durante el trabajo de campo, fueron 16 familias las que observamos y entrevistamos –por lo menos a uno de sus miembros adultos–. Los jóvenes de nuestro estudio reportaron vivir en hogares principalmente nucleares, seguidos de los ampliados y compuestos; sólo en dos casos los jóvenes vivían en hogares de tipo co-residente. Ninguno de los jóvenes de nuestro estudio reportó vivir solo, aunque algunos de ellos aspiran a emprender esa experiencia más adelante, cuando su situación económica lo permita.

Los hogares de familias mexicanas muestran heterogeneidad en lo que se refiere a su estatus jurídico. Las estadísticas oficiales indican que más de la mitad de las familias están compuestas por al menos un miembro que tiene el estatus jurídico de ciudadano estadounidense. Esto se debe a que alguno de los miembros más jóvenes ha nacido en aquel país. En el caso de las 16 familias observadas, sus miembros declaran no tener el estatus; otros la tienen, pero no sus padres o hermanos; otros, luego de ciertos procesos administrativos que los padres han realizado, han obtenido residencia legal, sin el estatus de ciudadano. El siguiente cuadro muestra las características de las familias observadas respecto del estatus jurídico.

---

23 El total de hogares dirigidos por estadounidenses es de 98,677,475, de los cuales el 50.6% son dirigidos por hombres y el 49.4% por mujeres (CONAPO, 2006) .



**Cuadro 1. Tipos de unidad doméstica por estructura y estatus jurídico**

| Estructura de la UD \ Estatus jurídico | Estatus jurídico |                |                      |
|----------------------------------------|------------------|----------------|----------------------|
|                                        | Con ciudadanía   | Sin ciudadanía | Con ciudadanía mixta |
| Sin lazos sanguíneos                   |                  | 2 casos        |                      |
| Mono parental                          |                  | 2 casos        |                      |
| Reconstituida                          |                  | 2 casos        |                      |
| Extensa                                |                  |                | 2 casos              |
| Nuclear                                | 3 casos          | 2 casos        | 3 casos              |

Fuente: elaboración propia a partir del trabajo de campo.

Destacamos la condición jurídica porque: a) repercute en el acceso a ciertos servicios, como la salud, la vivienda, la educación superior, trabajo formal, entre otras, que colocan en condiciones de vulnerabilidad y/o pobreza a estas familias; b) intentamos explorar si las mismas condiciones que derivan del estatus jurídico pueden tener relación con el tipo de representaciones que sobre ciudadanía circulan al interior de estos espacios.

Este primer acercamiento sobre algunos datos estadísticos nos permite poner en perspectiva, aunque de manera general, algunas de las características y condiciones que influyen en las dinámicas familiares. En cuanto al estatus jurídico, destacamos el efecto que dicha variable tiene sobre los niveles de ingreso, tipos de empleo y vivienda, mismos que muestran las condiciones de estos espacios de socialización en los que co-habitan los jóvenes de nuestro estudio. El siguiente cuadro, muestra la relación entre estatus jurídico, dominio del idioma inglés, tipo de empleo y vivienda.

**Cuadro 2. Características de las Unidades Domésticas observadas**

| Tipo de unidad doméstica    | Estatus/ Ciudadanía |    |       | Idioma |       |        | Tipo de empleo |          | Nivel estudios |      | Vivienda |        |
|-----------------------------|---------------------|----|-------|--------|-------|--------|----------------|----------|----------------|------|----------|--------|
|                             | si                  | no | mixto | nulo   | comp. | domina | formal         | informal | básicos        | Sup. | rentada  | propia |
| <b>Sin lazos sanguíneos</b> |                     | X  |       |        |       | X      |                | X        |                | X    | X        |        |
| <b>Mono parental</b>        |                     | X  |       |        | X     |        |                | X        | X              |      | X        |        |
| <b>Reconstituida</b>        |                     | X  |       | X      | X     |        |                | X        | X              |      | X        |        |
| <b>Extensa</b>              |                     |    | X     |        | X     | X      | X              | X        | X              |      | X        |        |
| <b>Nuclear</b>              | X                   |    |       |        | X     | X      | X              |          | X              | X    |          | X      |
|                             |                     | X  |       | X      | X     |        |                | X        | X              |      | X        |        |
|                             |                     |    | X     |        | X     |        | X              |          | X              |      |          | X      |

Fuente: elaboración propia a partir del trabajo de campo.

En el cuadro 2 se puede observar que entre las unidades domésticas (UD) de nuestro estudio, el tener o no el estatus jurídico de ciudadano influye en el tipo de empleo que pueden conseguir los miembros de las familias; cuando tienen dicho estatus legal, logran tener empleos de tipo formal, que generalmente son mejor remunerados.<sup>24</sup> Además, con el cuadro se identifica que a pesar de que se comprenda el idioma o se tengan estudios superiores, es el estatus jurídico de la ciudadanía, lo que impide o permite el acceso a empleos formales. Otro aspecto observable en el cuadro es que la mayor parte los integrantes adultos de estas UD cuentan con estudios básicos, principalmente primaria y secundaria; que las UD en las que los adultos no tienen el estatus jurídico de ciudadanos y tienen trabajos informales, sólo tienen acceso a viviendas rentadas.

El trabajo de campo permitió constatar algunas características que comparten estas familias; además de las mencionadas, una de ellas es que el proceso migratorio estuvo facilitado por al menos un miembro de la familia o conocido que ya radicaba en Estados Unidos; otra, las dificultades con el idioma, lo cual repercute en su relación con las instituciones –educativas

<sup>24</sup> El salario de los recién llegados, en el momento de recabar los datos (2009), oscilaba entre los 8 y 11 dólares por hora. Quienes habían obtenido el estatus de “residente” o “ciudadano”, ganaban entre cuatro y seis dólares más por hora.

y laborales—. En algunos casos, la red social es la que facilita el contacto para conseguir algún empleo, sin embargo, como hemos señalado, siempre son empleos con bajos salarios, atribuidos al estatus jurídico.

Lo anterior permite afirmar que, la manera en la que se combinan las características de las UD repercute en mayor o menor nivel de tensiones al interior de la misma. Si bien, antes del proceso migratorio existían algunas tensiones al interior de las familias, mismas que los conducen a emigrar, luego de su arribo a Estados Unidos, los integrantes de las UD se enfrentan a nuevas tensiones, derivadas de la incertidumbre por su condición de inmigrantes indocumentados.

Aunque la incertidumbre y las tensiones se viven de manera diferenciada, aparecen en todas las UD de nuestro estudio. Al respecto, cabe preguntarse si estas condiciones, en primer lugar, guardan relación con las representaciones sobre ciudadanía que emergen de los discursos de los padres y madres y, en segundo lugar, la influencia que tienen estas representaciones en la manera de pensar de los jóvenes de nuestro estudio.

A fin de identificar las principales posiciones en torno a la ciudadanía, aplicamos a esta información la estrategia de identificación de núcleos figurativos de las representaciones sociales, tal como recomienda Abric (en Bourgeois y Nizet, 1997). Esto se hizo con el objetivo de buscar coincidencias o diferencias en el núcleo figurativo. Como puede observarse en el cuadro 3, en algunos casos, se entiende a la ciudadanía vinculada principalmente con el respeto a las reglas y a una normatividad establecida; en otros casos, la ciudadanía se entiende como apoyo a la comunidad y el respeto a los otros. También hay quienes aluden tanto al apego a las normas como al apoyo a la comunidad, jerarquizando uno sobre otro de manera diferenciada y asociando estos atributos con aspectos tales como la educación, el cuidado de los hijos o el respeto a los demás. La información presentada en el cuadro 3 pone de manifiesto cuatro núcleos figurativos hallados en el discurso de los informantes: a) respetar las reglas; b) trabajar por la comunidad; c) respetar las reglas y apoyar a la comunidad, y d) participar en la comunidad y respetar las reglas. Estos núcleos muestran, a su vez, cuatro tendencias que denominaremos: legalista, comunitaria, legalista-comunitaria y comunitaria-legalista, respectivamente.

**Cuadro 3. Atributos del ciudadano por tipo de núcleo figurativo y tipo de UD.**

| Caso | Tipo de UD                             | Atributos de la ciudadanía                                                                                                                                                                                      | Núcleo figurativo                                 |
|------|----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| 3    | Monoparental sin ciudadanía.           | Respetar las reglas (ENMCHI005).                                                                                                                                                                                | Respetar las reglas.                              |
| 6    | Reconstituida sin ciudadanía.          | No tener problemas con los demás, respetar las reglas, tener papeles. (ENMCHI008).                                                                                                                              |                                                   |
| 9    | Nuclear con estatus/ ciudadanía.       | Respetar las reglas, tener documentos, manejar conforme a las reglas.                                                                                                                                           |                                                   |
| 10   | Nuclear con estatus/ ciudadanía.       | Tener claro las reglas, entender que la cultura es abierta, dominar el idioma; enseñarles a los hijos a ser diversos. Tener educación, quizás universitaria (ENHINPF04).                                        |                                                   |
| 11   | Nuclear con estatus/ ciudadanía.       | Trata de solucionar problemas, hace su parte de mantener las reglas que están marcadas. Si no está de acuerdo, tiene que seguir un camino [reglas], aunque no seas ciudadano de Estados Unidos (ENHINFV).       |                                                   |
| 12   | Nuclear sin estatus/ ciudadanía.       | Ser un buen ciudadano es tener una buena educación en el hogar, no descuidar a tus hijos, tener disciplina [respetar un orden normativo] (ENHCHPF03).                                                           | Trabajar por la comunidad.                        |
| 2    | Sin lazos sanguíneos y sin ciudadanía. | Contribuir al bienestar de la sociedad [comunidad], que a su vez te reconoce como alguien contribuye. Interrogar lo que uno vive (ENHINJB01).                                                                   |                                                   |
| 4    | Monoparental sin ciudadanía.           | Hacer bien a la comunidad. Respetar las reglas y apoyar a otros. (ENMCHI007).                                                                                                                                   |                                                   |
| 14   | Nuclear con estatus jurídico mixto.    | Tener más sentido de humanidad, ser más buen vecino [comunidad] respetar a los demás (ENMCHLRO).                                                                                                                |                                                   |
| 15   | Nuclear con estatus jurídico mixto.    | Estar al pendiente de tus hijos, participar en la comunidad también, participar también en las iglesias (ENMCHIMPOL).                                                                                           |                                                   |
| 1    | Sin lazos sanguíneos y sin ciudadanía. | Es una persona que es crítico, que no se deja confundir, participa en organizaciones que generen buenas cosas en la comunidad. (ENINLYCIS) *                                                                    | Respetar las reglas y apoyar a la comunidad.      |
| 7    | Extensa con ciudadanía mixta.          | No tener problemas con la policía, respetarse unos a otros, respetar las leyes y políticas de este país. Pagar impuestos, pero también apoyar a los demás, tener valores de nuestra tierra [México] (ENHIN006). |                                                   |
| 8    | Extensa con ciudadanía mixta.          | Respetar las reglas de los lugares en los que estamos. Apoyar a la familia para que salgan adelante (ENCHIMJ27).                                                                                                |                                                   |
| 16   | Nuclear con estatus jurídico mixto.    | Es el que tiene un récord limpio [obedece reglas], graduado, estudiado y quien hace bien a la comunidad (ENHCHPF02).                                                                                            |                                                   |
| 5    | Reconstituida sin ciudadanía.          | El que participa con la comunidad, para el bien de todos. Ayudar a los demás sin importar [quién]. Respetar las leyes. (ENHIN04).                                                                               | Participar en la comunidad y respetar las reglas. |
| 13   | Nuclear sin ciudadanía.                | Participar en la comunidad, apoyar a los demás, respetar las reglas de este país (ENMCHICC).                                                                                                                    |                                                   |

Fuente: elaboración propia a partir del trabajo de campo.

Como puede apreciar, estas cuatro tendencias no mantienen relación directa con una estructura de UD en particular, lo cual nos lleva a afirmar que el tipo de estructura de las UD no es determinante con respecto de las representaciones sobre la ciudadanía que tienen sus miembros. Sin embargo, cuando analizamos la relación entre el estatus jurídico y el tipo de representaciones y tendencias sobre ciudadanía, emergen algunas interrogantes, en particular, sobre el peso que este aspecto tiene sobre las formas de entender la ciudadanía. Sin pretender dar respuestas contundentes –por la limitación de casos–, planteamos algunos supuestos sobre esta relación. En los casos donde el estatus jurídico de los miembros es mixto, parece existir una tendencia a combinar atribuciones como el respeto por las reglas y el trabajo en la comunidad, poniendo énfasis en la legalidad. Esto permite suponer que en las UD con estatus mixto las formas de interacción entre sus miembros favorecen estrategias de asimilación, en un contexto en el que la norma y la sanción constituyen un común denominador. También observamos que en la mayor parte de los casos, en los que los integrantes de las UD no tienen el estatus jurídico de ciudadanos, existe una tendencia a entender la ciudadanía como participación en y por la comunidad. Podemos suponer que quienes no han logrado tener un documento que les permita entrar en el orden legal del país vecino, se niegan a sentirse “no ciudadanos”, probablemente porque esto los coloca en calidad de sujetos sin derechos. Al ejercer una forma de ciudadanía participativa, se reconocen como sujetos que reivindican sus derechos, aunque éstos no les sean reconocidos. No sería raro ver en esta manera de entender la ciudadanía, el reflejo de los usos y costumbres de los pueblos originarios de México, en los que el reconocimiento de los derechos se gana, no tanto por el estatuto jurídico como por la actuación y el trabajo en y por la comunidad.

En suma, el análisis realizado permite decir que la estructura de la UD no influye de manera importante en el funcionamiento del dispositivo educativo doméstico (DED), mientras que el estatus jurídico, además de operar como un factor que condiciona el acceso a ciertos recursos –como tipo de empleo, vivienda, salud, educación–, repercute sobre las dinámicas internas y coloca a algunos de sus miembros en situación de vulnerabilidad, teniendo mayor peso en la manera como entienden y practican la ciudadanía los proveedores de la UD y, por ende, en la manera en la que las familias pueden estar influyendo en la representación de los jóvenes.

El análisis realizado hasta el momento muestra que el estatus jurídico sigue siendo, para la población de nuestro estudio, un elemento que regula la inclusión y/o exclusión a una esfera de recursos –como hemos señalado en la discusión teórica–; además, puede decirse, que de acuerdo con el estatus jurídico se condiciona la mejora económica de la UD, lo que favorece una tendencia “asimilacionista”, sobre todo en los casos donde se siente cercana la posibilidad de acceder a dicho estatus en el vecino país, mientras que en los casos donde esa posibilidad se ve más lejana, se tiende a cultivar una forma de ciudadanía participativa y comunitaria, pero sin estatus jurídico, más bien acompañada de un estatus moral. Sólo en algunos casos, los integrantes de las UD parecen reconocer el valor que tiene el apego a las leyes, más allá de la obtención jurídica de la ciudadanía, sin perder de vista el valor de pertenecer a una comunidad y trabajar por ella.

Por otro lado, subrayamos que entre los casos presentados (cuadro 3), emerge un caso atípico (caso 1\* Sin lazos sanguíneos y sin ciudadanía), en cuanto a los atributos de la ciudadanía. En este caso uno de los integrantes de la UD atribuye a la ciudadanía la característica de ser crítico. Se destaca porque en ningún otro caso hace referencia a este rasgo. El caso llama la atención porque pone énfasis en un elemento que consideramos central dentro de los procesos de formación ciudadana, desde la óptica que hemos adoptado en este trabajo. Desde esta perspectiva, el mero apego a la ley, sin ponerla en cuestión, ni pasarla por el tamiz de los principios morales, constituye una ciudadanía meramente formal, generalmente ligada a una personalidad individualista y más preocupada de sí misma que de la comunidad. Asimismo, pensar en una ciudadanía participativa que no pone en cuestión ni las finalidades de la acción, ni las características de la comunidad que se construye, tampoco es una ciudadanía plena. La ausencia de este atributo –el de la crítica– en la mayor parte de los DED, permite suponer que en muchos de los jóvenes hijos e hijas de migrantes mexicanos influye fuertemente la idea de que hay que acatar la ley para evitar sanciones que desembocan en la deportación, más que la idea de que hay que acatar la ley en la medida en la que ésta contribuye a construir una sociedad de sujetos libres y autónomos. En otros casos, la forma de ciudadanía que se cultiva en el DED está orientada a mantener los lazos comunitarios y las costumbres y tradiciones, sin pasar éstas por el tamiz de la crítica. En suma, podemos suponer que en la mayoría de los hijos e hijas

de migrantes siempre hay un déficit en la construcción de la ciudadanía y que no es en los DED estudiados donde se dan las mejores condiciones para superar ese déficit.

Por lo pronto, podemos señalar que las UD se ven influidas por el contexto en el que se da el proceso migratorio, el estatus jurídico de sus integrantes, el tiempo de permanencia y la relación establecida con la comunidad de recepción, pero también, por la manera en la que se entiende y se practica la ciudadanía en el seno de las UD. En este sentido, las UD operan como dispositivos educativos domésticos y contribuyen, junto con otros dispositivos educativos, a forjar determinadas representaciones de la ciudadanía.

## **Las representaciones de la ciudadanía en los dispositivos formales**

Por razones de espacio, presentamos el análisis de un dispositivo ubicado en Indianapolis,<sup>25</sup> el cual muestra contrastes respecto de la temática aquí tratada. No sólo referente a su potencialidad formativa, sino también con la manera en que se ponen en juego los elementos que los componen y la relación con el tipo de representaciones ubicadas.

Uno de los dispositivos formales, en cuanto a su población, tienen en promedio 30% de estudiantes hispanos en su matrícula escolar; los estudiantes blancos constituyen el 41% y los afroamericanos<sup>26</sup> el 24%. Más de 70% de su población es considerada de bajos ingresos; también mantienen niveles de bajo aprovechamiento, pues de acuerdo con los resultados de las pruebas estatales ISTEP 2009 (*Indiana Statewide Testing for Educational Progress-Plus*), su porcentaje de aprobación está entre el 25% y 30%, en matemáticas y lenguaje, respectivamente, aun cuando los promedios estatales son de 75% (IPS, 2009-10). Aunque en esta escuela hay una paulatina reducción en la matrícula total, el porcentaje de población hispana, principalmente mexicana, se ha triplicado en los últimos diez años, resultado de la migración desde México y de otros estados de la

---

25 Aunque describamos un dispositivo educativo formal, destacamos que en ambas escuelas estudiadas en esta ciudad guardan similitudes en cuanto a las características de su población y dinámicas que acontecen al interior.

26 En los documentos oficiales se hace referencia a estos grupos como “hispanic”, “white” y “black”, respectivamente. Lo que nos permite reflexionar sobre un conjunto de identificaciones para otro que han sido construidas institucionalmente, en este caso por el sistema educativo estudiado.

Unión Americana como California, Texas o Illinois.<sup>27</sup>

A pesar de que esta escuela es de las que tienen el mayor número de estudiantes mexicanos en todo su distrito, el personal hispano aún es minoría y se ocupa de las clases de español e inglés como segunda lengua (ESL), además de fungir como asistentes bilingües.

Las observaciones permiten afirmar que la vigilancia, el apego a la regla y la permanente amenaza de sanción se constituyen en el común denominador de la cultura escolar de estos espacios. Por ejemplo en cada periodo de desayuno:

El comedor, la fila y las puertas son custodiados por maestros e integrantes de la vigilancia interna –vestidos como policías–, quienes en todo momento dan instrucciones a los estudiantes sobre qué hacer, además de controlar posibles peleas (...) los grupos de estudiantes más “indisciplinados” son quienes tienen una mayor vigilancia<sup>28</sup> (ob.0710).

La ausencia de uniforme, el no estar de acuerdo con el maestro o usar la ropa de cierta forma no aprobada por la escuela, pueden ser objeto de sanciones que van desde enviar al estudiante a un salón de detención por más de tres horas, hasta la suspensión de uno a tres días de las actividades escolares.

Fuera y dentro de las aulas se percibe una escasa interacción entre los estudiantes de diferentes grupos étnicos; esto se asocia con la barrera del idioma y diferencias culturales, pero también responde a estereotipos generados y reproducidos en la cultura escolar. La vigilancia constante también se aplica para los profesores, con el objetivo de que se apeguen a las reglas. Las prácticas de vigilancia y sanción, con su carga simbólica, van condicionando las representaciones y comportamientos de los estudiantes.

En la mayoría de las clases, los roles que se asignan a los jóvenes son los de *aprendiente* y *escucha*. Son pocos los espacios de participación de los estudiantes en los que puedan expresar sus puntos de vista, dialogar

---

27 Las posibilidades de encontrar mejores condiciones de trabajo en Indianapolis se vinieron abajo a consecuencia de la crisis económica originada en 2008. Un gran número de personas perdió su empleo en el rubro de la construcción, una de las principales áreas golpeadas por dicha crisis.

28 Hay tres periodos de media hora durante toda la jornada escolar, cada uno de los estudiantes tiene un horario asignado. Al interior, un gran número de mesas para ocho estudiantes cada una. Luego de quince minutos la mayoría ha terminado sus alimentos y esperan el timbre que indica su regreso a los salones, los cuales son vigilados por maestros y personal de seguridad. (ob.0710)



sobre ellos y con otros, y comentar acerca de los problemas de su realidad inmediata.

En algunas clases, hay un asistente bilingüe cuya función es asistir al maestro en la traducción. Sin embargo, en la práctica diaria, el profesor habla en inglés y se dirige sólo a los estudiantes que hablan ese idioma, dejando al asistente –que no siempre tiene formación pedagógica– la tarea de atender a los estudiantes que no dominan el inglés. De este modo, se afecta el proceso educativo de los estudiantes hispanos y se les excluye de manera velada.

En términos curriculares, los contenidos sobre ciudadanía que se abordan en algunas materias como *Government* (Gobierno), se limitan a mostrar las leyes que rigen imperativamente los comportamientos ciudadanos, las normatividades de ciertas instituciones y los procedimientos que hay que seguir para participar jurídicamente.

En las representaciones de los estudiantes que forman parte de estos dispositivos se identifica la internalización de esas prácticas y la normalización de una manera de entender la ciudadanía. En el cuadro 4 se muestran los elementos de esas representaciones, derivados de los atributos<sup>29</sup> que asignan al ciudadano esos(as) jóvenes.<sup>30</sup>

**Cuadro 4. Elementos de la representación del ciudadano desde la perspectiva de los jóvenes inscritos en dispositivos educativos formales**

| Representación                                    | Características o atributos del ciudadano                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|---------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Respetar las reglas (núcleo figurativo).          | <ul style="list-style-type: none"> <li>No se pueden pasar la luz roja cuando andan manejando, ni pasar speed limit (límite de velocidad), y no pueden sacar una pistola sin tener unos 20 años. (EHGWIN03)</li> <li>No ser parado por la policía, o [hacer] cosas que son criminales. (EHGWIN04)</li> </ul> |
| Tener un estatuto jurídico (elemento periférico). | <ul style="list-style-type: none"> <li>Tener papeles, tu ID, tu driver licence (licencia de manejo).</li> <li>Tener papeles, sacar licencia, seguro social también. (EHGWIN03)</li> <li>Que tengas papeles, que tengas licencia, (ENGWIN06)</li> </ul>                                                      |

<sup>29</sup> Se trata de categorías sociales, es decir, representaciones y acciones inscritas en los discursos y prácticas lingüísticas y extralingüísticas de los actores. Éstas se distinguen de las categorías del intérprete y de las categorías teóricas (Bertely, 2000: 64).

<sup>30</sup> Los fragmentos discursivos que se eligieron son representativos de lo que dicen la mayoría de los informantes de los dispositivos formales.

|                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Mantener el statu quo (elemento periférico).         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Un buen ciudadano es el que no se lleva [mantiene orden], el que respeta [no genera desorden], el que valora las cosas. (EHGWIN01)</li> </ul>                                                                                               |
| Tener derechos y obligaciones (elemento periférico). | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hacer todo lo que un güero hace, que va a votar por los presidentes que todo eso. (EHGW05).</li> <li>• Alguien que vota hace cosas buenas. (EM2GWIN07)</li> <li>• Tener trabajo, poder terminar la universidad, todo. (ENGWIN06)</li> </ul> |

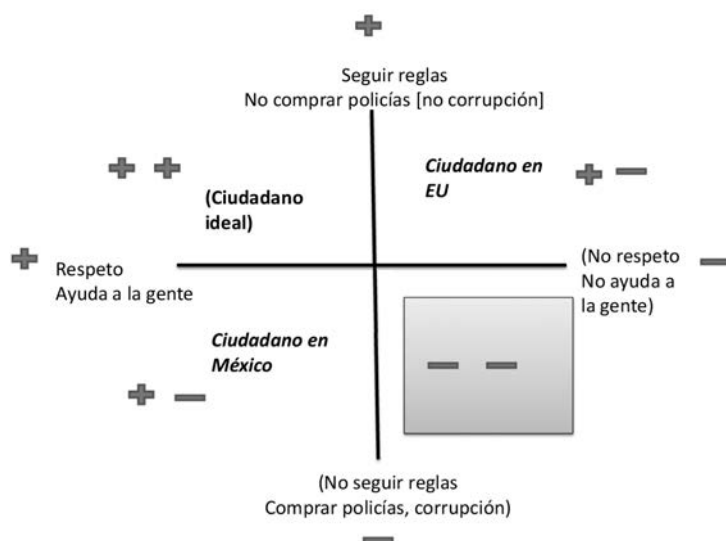
Fuente: elaboración propia a partir del trabajo de campo.

Los jóvenes de los dispositivos formales suelen asociar el ejercicio de la ciudadanía con el respeto a las reglas y, en general, con la ciudadanía formal; se identifica que el apego a la norma se convierte en un común denominador de las prácticas de un buen ciudadano. Al igual que en sus prácticas escolares, romper la regla o ir contra normas establecidas merece, de manera incuestionable, una sanción. De aquí inferimos el fuerte peso que tiene en los espacios escolares el conjunto de prácticas y discursos que legitiman y refuerzan el apego a la norma –cualquiera que sea su contenido– como una normalidad poco interrogada por sus actores.

Luego de este primer ejercicio analítico que nos condujo a identificar algunos núcleos figurativos y elementos periféricos de las representaciones, procedimos a sacar a la luz algunos implícitos en los discursos de los jóvenes. El siguiente fragmento, tratado bajo el análisis estructural, muestra los atributos que opone uno de los jóvenes y las valoraciones que hace al respecto.

Si estás en tu país, [ser ciudadano] es respetar a todos, respetar para que te respeten, ayudar a la gente. Más que nada seguir las reglas que se imponen [...] Por ejemplo aquí [en Estados Unidos], no andar borracho y manejando. En todos lados, pero más en este país que se siguen mucho las reglas, no puedes andar tomando y manejando porque sabes que te va agarrar un policía y aquí no lo puedes comprar como en México, “les dices te doy 50 o 100 pesos”. Aquí no, no se dejan corromper, te agarran y a la cárcel. (EHNWIN27).

**Esquema 1. Análisis estructural del discurso de un participante en dispositivo formal<sup>31</sup>**



Construcción propia con base en el análisis estructural, 2014.

Este esquema permite visualizar tanto los atributos que se valoran positivamente como los que se valoran negativamente. Se observa la distinción que hace el informante de las características del ciudadano en México y en Estados Unidos: valora negativamente prácticas que asocia con el ciudadano mexicano, como no respetar las reglas y ser corrupto, aunque también valora otras prácticas de manera positiva como el respeto y la ayuda al otro. Por otro lado, si bien su idea de ser ciudadano en Estados Unidos tiene como positivo seguir las reglas, implícitamente considera negativo la poca ayuda a la gente y el poco respeto por el otro, es decir, el extraño, en el que queda incluido el migrante. También ubicamos algunos implícitos que emergen de su discurso, como el del “ciudadano ideal” – cuadrante superior izquierdo–, el cual estaría vinculado con las siguientes prácticas: respetar las reglas, no ser corrupto, respetar y ayudar a los otros.

31 Sobre la simbología empleada en el esquema 1 y 2: la parte izquierda y superior muestra el discurso, tal cual, con una carga positiva del informante (+), la parte derecha e inferior muestra los implícitos colocados entre paréntesis con una carga negativa (-). En los cuadrantes también se colocan aquellos implícitos entre paréntesis y una zona gris derivada de implícitos negativos identificados en el discurso del informante.

En suma, en las representaciones de los jóvenes de los dispositivos formales se tiende a identificar la ciudadanía con el apego irrestricto a las reglas, lo cual justifica la vigilancia y el castigo. A este rasgo se asocian de manera periférica otros elementos: tener documentos –estatus jurídico– que convierten a la persona en un sujeto de derechos y obligaciones, y contribuir a mantener el *statu quo*. El dispositivo formal, con sus reglas y prácticas, está contribuyendo a forjar y reforzar esta representación, que además de conllevar la normalización de la vigilancia y el castigo, justifica la exclusión de aquellos que, por ser indocumentados o no hablar inglés rompen con la normalidad. De este modo, al tiempo que se representan en una ciudadanía ideal en la que no encajan, los jóvenes van asumiendo una identidad “*para otro*” que les aleja del sentido de pertenencia a su comunidad originaria.

## Las representaciones en los dispositivos alternativos

Sobre el dispositivo educativo alternativo que contrasta con lo antes descrito, emergió en 2006 con reuniones semanales de cuatro estudiantes recién egresados de la preparatoria (tres mujeres y un hombre), para dialogar sobre sus experiencias y las de otros estudiantes hispanos sobre las limitaciones que tenían para asistir a la universidad. Su afinidad con los objetivos del DREAMact (*Development, Relief and Education for Alien Minors Act*)<sup>32</sup> los llevó a participar en actividades y reuniones donde se desarrollaban temáticas para apoyar a grupos estudiantiles en condición de indocumentados. Al paso del tiempo se fueron incorporando otros participantes, hasta reunir 40 y 50 jóvenes semanalmente. Uno de los informantes expresa: “No fue una iniciativa que surgió desde una administración, no fue planeada de arriba hacia abajo, sino fue planeado por nosotros mismos”. Suceso que permite mostrar el peso de las capacidades de los agentes para potenciar ciertas metas. Luego de un tiempo de reuniones y diálogo, se autodenominaron Colectivo Juvenil Latino<sup>33</sup> y se fijaron como objetivo principal “proporcionar recursos y

32 También conocida como la propuesta S.1545. Es un proyecto legislativo bipartito, que en el momento de hacer el trabajo de campo se debatía en el congreso estadounidense, junto con la reforma migratoria. El proyecto buscaba que se otorgase la ciudadanía estadounidense a estudiantes indocumentados que hubiesen llegado a suelo estadounidense siendo menores de edad. Fue presentado en septiembre de 2006 por los senadores Orrin Hatch (Utah) y Richard Durbin (Illinois).

33 El nombre real de la agrupación se mantiene en el anonimato, por cuestiones éticas de

oportunidades para que los jóvenes puedan participar en el desarrollo personal y comunitario a través de la pedagogía crítica, la organización popular y la acción colectiva”.<sup>34</sup>

Los miembros de esta agrupación constituyen un grupo heterogéneo compuesto por mujeres y hombres entre 12 y 30 años de edad. La mayoría proviene de familias mexicanas; nacieron tanto en México como en Estados Unidos, aunque algunos integrantes son originarios de Colombia y Puerto Rico. Todos dominan el idioma inglés y la mayoría el español.

Las observaciones permitieron ubicar dos grupos al interior del colectivo: a) los que tienen entre los 12 y 18 años, que estudian secundaria o preparatoria; b) el otro, conformado por miembros de entre 19 y 30 años de edad, que cursan o han cursado estudios de licenciatura y posgrado. Este segundo grupo asume el rol de coordinación, no por reglamentación interna, sino debido a su experiencia y distintos capitales<sup>35</sup> con los que cuentan para desenvolverse en ciertas áreas como las finanzas –para conseguir apoyos económicos–, tecnologías de la información –para elaborar páginas de internet y videos– y recursos pedagógicos para desarrollar actividades formativas, que se orienten al logro de los objetivos del colectivo. Sin menoscabo de las funciones de coordinación que asume este grupo, las decisiones siempre son consensuadas en las reuniones semanales con la presencia, voz y voto de todos los miembros.

Anualmente efectúan un campamento de verano, en el que se desarrolla un curso-taller para que aprendan a grabar, editar y elaborar guiones, para elaborar videos que expresen alguna problemática elegida por los participantes, tales como pobreza, migración, legislación de Estados Unidos,<sup>36</sup> además de desarrollar algunas actividades lúdicas. Meses después, en el museo de la ciudad, se presentan los videos ante un público externo conformado por maestros y alumnos de algunas escuelas. Los jóvenes toman las riendas de esa actividad y generan dinámicas de concientización, a la vez que desarrollan habilidades para el diálogo y la expresión de ideas. Los jóvenes de esta agrupación también participan en

---

investigación.

34 Extraído de la página web de la agrupación el 5 de febrero 2011.

35 Nos referimos sobre todo al capital económico, cultural y social, tal como los caracteriza Bourdieu (1997).

36 Con estas actividades se favorece una estructura de problematización-conceptualización: a partir de situaciones problemáticas, se delibera sobre criterios y se proponen normas. Esto favorece que se ponga en cuestión la representación predominante y que impere un ambiente en el que hay menor control discursivo (Siede, 2007).

distintos foros –preparatorias o universidades– para dar a conocer, además del trabajo del colectivo, las necesidades e importancia de la aprobación del DREAMact. Algunos de ellos han participado en marchas que pretenden reivindicar algunos derechos que les llevaron a conformarse como grupo. La participación de los integrantes en el colectivo es totalmente libre, no está sujeta a ninguna sanción y cada uno decide sobre ella.

La interacción entre los miembros se lleva a cabo en un ambiente de confianza y apertura. Existe disposición para dialogar sobre los problemas y experiencias que cada uno va teniendo en otros espacios, como la escuela y la familia. Esto permite que desarrollen habilidades como: expresión oral, debate, reconocimiento y resolución de problemas. A diferencia de lo que pasa en los espacios formales donde las normas y las jerarquías son el común denominador, en este dispositivo los actores pueden jugar distintos roles. Además, todos se asumen como aprendientes-participantes. El cuadro 5 muestra los elementos de las representaciones sobre la ciudadanía de los jóvenes que participan en este dispositivo.

**Cuadro 5. Elementos de la representación del ciudadano desde la perspectiva de los jóvenes que participan en dispositivos educativos alternativos**

| Representación                                              | Características o atributos del ciudadano                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Trabajar con y para la comunidad (núcleo figurativo).       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Un buen ciudadano está dispuesto a encontrar problemas en el tejido social de su comunidad [...] a luchar por el bienestar de una comunidad, de su sociedad, de su familia [...] alguien que quiere trabajar por el bien de la comunidad [...] Oye a todos, toma decisiones basadas en opiniones y en lógica, es humanitario. (EMINLYC01)</li> <li>• Trabajar de manera constructiva y en solidaridad con otros para cambiar esa realidad (EMINLYC04).</li> </ul> |
| Formar parte del lugar que se habita (elemento periférico). | Un ciudadano en los EU es la persona que tiene papeles y tiene seguro, pero también es quien vive dentro de los EU. (EMINLYC04)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Promover valores sociales (elemento periférico).            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Honesto, servicial, accesible, [procura] igualdad. (EHINLYC08)</li> <li>• Responsable, respetuoso, luchador, [busca] seguir aprendiendo, no se estanca. (EMINLYC07)</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

Fuente: elaboración propia con base en las representaciones de los sujetos.

Quienes tienen poco tiempo participando en este dispositivo aún vinculan los atributos de la ciudadanía con aspectos formales, aunque van agregando otros, como el trabajo con la comunidad, la preocupación por la justicia y un conjunto de valores como la honestidad y la igualdad. Quienes tienen más tiempo en el dispositivo, enfatizan esto como el aspecto nuclear de su representación.

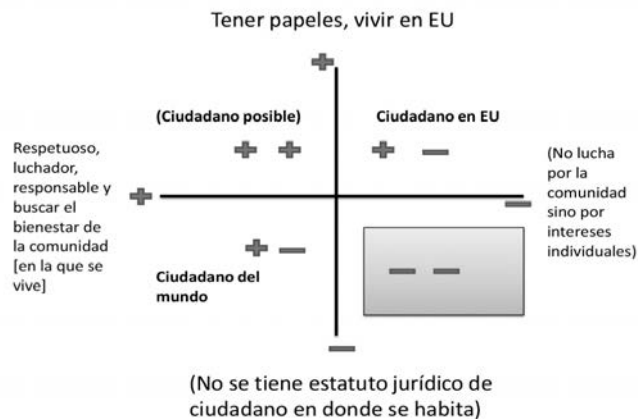
La diferencia más importante con respecto del grupo de jóvenes que sólo participan en dispositivos formales, radica en las prácticas asociadas a su representación: más que acatar las normas, importa el trabajo en y para la comunidad, así como la solución de problemas de manera colectiva, constructiva y en solidaridad con otros. Esto conlleva no sólo una responsabilidad jurídica, sino también valores sociales como la justicia, la equidad y la solidaridad. A pesar de esto, al interior de la agrupación existen distintas tensiones: a) por conseguir recursos económicos;<sup>37</sup> b) por el mismo destino de la agrupación y sus implicaciones en su autonomía grupal, y c) por la incorporación de más jóvenes interesados no siendo latinos. A continuación presentamos un fragmento discursivo de una joven participante en un dispositivo no formal.

Un ciudadano en los Estados Unidos es la persona que tiene papeles y tiene seguro, pero también un ciudadano es quien vive dentro de los EU. Son los dos, yo soy como ciudadano del mundo, pero hay ciudadanos de Estados Unidos que pasan el examen de ciudadanía, o nacieron aquí son ciudadanos. [...] es una persona que vive acá. Yo no me considero de los Estados Unidos, por el hecho de que no nací acá, no tengo papeles, pero me puedo volver ciudadano. [...] Ser responsable, respetuoso, luchador. Las prácticas [de un ciudadano consisten en] seguir aprendiendo, luchar por el bienestar de una comunidad, de su sociedad, de su familia (ENMINLYC).

---

37 Ningún integrante recibe un salario formal, se consiguen becas para apoyar actividades y en algunos casos el pago simbólico para quien edita videos o viáticos en caso de viajes.

## Esquema 2. Análisis estructural del discurso de una participante en dispositivo alternativo



Construcción propia con base en el análisis estructural, 2014.

La estructura cruzada revela que en esta representación, si bien la ciudadanía se vincula con el aspecto formal de contar con documentos, también incluye otros atributos que ponen el acento en la pertenencia a una comunidad y en el sentido de servicio al colectivo. Aunque la estudiante se asume como “ciudadana del mundo”, se plantea como una posibilidad ideal el poder participar como ciudadana con un estatuto legal para trabajar por el bienestar de la comunidad en el lugar que habita. Reivindica una identidad para sí, aun cuando no cuente con una permanencia legal y se plantea como posible una identidad para sí en el lugar en el que habita. Dicho de otra manera, en lugar de asumir su vida en los Estados Unidos como una derivación obligada del trabajo de sus padres (identidad societaria) se la plantea como posibilidad de asumirse parte de una comunidad en ese espacio geográfico y con identidad para sí. Lo que rechaza es, por una parte, no ser reconocida en esa identidad para sí que reivindica, y también ver la ciudadanía como una tarea individual.

Esta forma de representar la ciudadanía, que comparten la mayoría de los jóvenes que participan en los dispositivos alternativos, difiere claramente de la que predomina en los dispositivos formales. Parte de estas diferencias radica en la potencialidad formativa de cada uno de los casos, Yurén (2005) plantea que ésta no depende tanto del tipo de dispositivo como de la manera en la que se ponen en juego los elementos que lo componen y la



forma en la que se armonizan las intencionalidades del sujeto en formación y las de quienes juegan el papel de educadores. Depende, también, de las competencias de base y de las motivaciones de los sujetos en formación que facilitan la adquisición de diversos saberes. Por supuesto, depende de la manera en la que se juegan las relaciones de poder en distintos ámbitos y las creencias y saberes que responden a éstas. Esto último es lo que se busca poner de manifiesto al momento de la reconstrucción.

## **Reflexiones finales sobre los efectos de los dispositivos**

En síntesis, el discurso de los jóvenes nos reveló dos posiciones en torno a la ciudadanía. Una representación revela un tipo de ciudadanía *de jure*, apegada a las reglas que conservan el *statu quo*, y que se centra en garantizar la vida y los intereses individuales por la vía de la vigilancia y el castigo. Otra representación revela un tipo de ciudadanía *de facto*, centrada en el bien de la comunidad y en el ejercicio de la solidaridad, y cuya legitimidad se logra por el trabajo en y para un colectivo.

El trabajo de análisis de los datos obtenidos nos conduce a afirmar que las representaciones sobre ciudadanía del conjunto de jóvenes entrevistados, mantienen relación con el contexto en el que se desenvuelven y, particularmente, con los dispositivos en los que se forman, mucho más que del estatuto jurídico, el lugar de nacimiento, el tipo de familia y la lengua que hablan. El conjunto de prácticas y estrategias que se despliegan y de discursos que circulan en esos dispositivos obedecen a una lógica cuya relevancia radica en sus repercusiones formativas. El siguiente cuadro muestra las tendencias de los dispositivos estudiados luego de una reconstrucción de los datos obtenidos de entrevistas y observaciones.

**Cuadro 6. Tendencias de los dispositivos que estimulan u obstaculizan representaciones y prácticas ciudadanas con determinados atributos**

| Atributos de la ciudadanía                              | Tendencias de los dispositivos:                                                                       |                                                                                                                                                 |                                                                                                                    |
|---------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                         | Escolares                                                                                             | Domésticos                                                                                                                                      | Alternativos                                                                                                       |
| Obediencia a las reglas.                                | Normalizan conductas obedientes mediante la disciplina y el discurso institucional y docente.         | Socializan el apego a la ley como una forma de vida que facilita la incorporación a la sociedad de recepción.                                   | Promueven acatamiento a las reglas, sin dejar de ponerlas en cuestión.                                             |
| Trabajo para la comunidad.                              | La comunidad no forma parte de los contenidos y finalidades de la formación.                          | La vida comunitaria se limita a la participación en festividades que recuerdan la cultura de origen.                                            | El bienestar de la comunidad es un objetivo prioritario de la formación.                                           |
| Participación en la vida pública.                       | Se promueve la participación individual en el ámbito público, con apego a las reglas.                 | Los asuntos familiares son tratados como privados. Las condiciones materiales no favorecen la participación en asuntos públicos.                | Se generan puentes entre lo privado y lo público. Se estimula la participación colectiva en asuntos públicos.      |
| Deliberación sobre asuntos públicos.                    | Se tiende a convertir los asuntos públicos en privados y a procurar soluciones por la vía individual. | Los temas públicos no son tratados. Los problemas que aquejan a la familia, y podrían ser asuntos públicos, se mantienen como temas domésticos. | Se problematiza para distinguir asuntos privados y asuntos públicos. Se estimula la deliberación sobre lo público. |
| Participación en colectivos de reivindicación política. | No se favorece la participación en colectivos.                                                        | Es escasa o nula la participación.                                                                                                              | Se valoran positivamente y en un caso forma parte de los objetivos por cumplir.                                    |
| Desarrollo de las capacidades de diálogo y crítica.     | La prioridad que se da a la disciplina contribuye a restringir el diálogo y la crítica.               | La autoridad parental no da juego al diálogo. Salvo excepciones, no se promueve la crítica.                                                     | Diálogo y crítica son objetivos valiosos y se promueven estrategias para desarrollarlos.                           |

Fuente: Elaboración Alfonso Cruz, 2012.

Destacamos que la relación entre el tipo de dispositivos y las representaciones no es de tipo causal (causa-efecto); antes bien, uno y otros se retroalimentan. No obstante, el análisis muestra que las prácticas y discursos que en ellos se ponen en juego refuerzan y legitiman determinadas representaciones sobre la ciudadanía. Aunque en dichas representaciones no deja de influir la cultura de origen, ésta no resulta determinante, pues en la conformación de las representaciones influyen otros factores estructurales, y sobre todo, situaciones que se viven al interior de los dispositivos y que les resultan significativas.

Las observaciones realizadas y los discursos recuperados permiten distinguir dos lógicas distintas en esos dispositivos: una de corte legalista e individualista; otra de corte comunitaria y colectiva. La primera parece favorecer una identidad para sí en quienes cuentan con un estatuto jurídico, pero fomentan una identidad para otro en quienes son indocumentados. La segunda favorece una identidad para sí que se acompaña de la necesidad de generar lazos comunitarios que van más allá de la comunidad originaria.

En relación con una ciudadanía participativa y deliberativa, podemos señalar que los jóvenes que sólo se desenvuelven en los dispositivos formales, se movilizan en un espacio que poco favorece la interrogación sobre el contexto y la construcción de proyectos y metas colectivas. Más aún, poco se promueven acciones para revertir las condiciones desfavorables en las que se encuentran, condiciones que limitan la construcción de este tipo de ciudadanía. Mientras que los jóvenes que se movilizan en el dispositivo alternativo, parecen encontrar algunos espacios para construir colectivamente un conjunto de interrogantes, no sólo sobre su condición individual sino colectiva de ser jóvenes, hispanos e inmigrantes. Interrogantes que sumadas a un conjunto de capitales les permiten establecer una serie de metas y un conjunto de acciones para lograrlas.

A pesar de esto, no dejamos de reconocer el peso de estructuras más amplias y complejas en las que se movilizan. Así, mientras los dispositivos formales y domésticos parecen reproducir un tipo de ciudadano apegado a la normatividad —súbdito—, parece ser que el dispositivo alternativo establece algunas condiciones favorables tanto para que los jóvenes reconozcan sus capacidades, como para promover un conjunto de prácticas que les conducen a hacerse visibles.

En suma, el trabajo aquí expuesto pretende contribuir a reflexionar sobre la construcción *socio-institucional* de la ciudadanía. A través del análisis de las dinámicas y contextos de los tres dispositivos, identificamos el peso que tiene no sólo sobre las representaciones de los actores, sino también de la construcción de un tipo de legalidad y legitimidad de la condición de ciudadano(a). Reflexionar las repercusiones sobre el tipo de formación ciudadana que se favorecen en estos espacios, implica interrogarse sobre los tipos de democracia que se pretende construir actualmente.

Dejamos para otra comunicación profundizar en las “tensiones y fisuras internas” de los dispositivos, pues reconocemos que, a pesar de que los dispositivos formales mencionados tienen la característica de ser cerrados, existen condiciones y necesidades que se pueden volver coyunturales para generar procesos de cambio o, al menos, abrir espacios para que se desarrollen prácticas dirigidas en otra dirección a la que mostramos en este trabajo. De igual manera, en los dispositivos domésticos también existen prácticas que tienden a rigidizar el dispositivo.

En el tintero de esta investigación quedan preguntas sobre el papel de algunos docentes y de los rasgos culturales de estas poblaciones migrantes, en los procesos de formación ciudadana de estos jóvenes. En el mismo sentido, se abren interrogantes sobre cuál será el futuro de estos jóvenes con respecto de su participación en las esferas cultural, social y política. Asimismo, en nuestros espacios educativos quedan las interrogantes sobre el tipo de formación ciudadana que estamos promoviendo.

## Referencias

- Abi-Nader, J. “A House for My Mother: Motivating Hispanic High School Students”. En *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 21, No. 1, 1990: pp. 41-58.
- Barcena, Fernando (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*, Barcelona: Paidós.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México: Paidós.
- Bray, M. (2007). “Actores y propósitos en educación comparada”. En *Educación comparada, enfoques y métodos*, Editado por Bray M. et al. Argentina: Springer.

- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo XXI.
- Bourgeois, É., & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes* (3a ed.), Paris: Presses Universitaires de France.
- CONAPO, *Migración y Salud. Los hijos de migrantes mexicanos en Estados Unidos*. México, 2009.
- Carbonell, F. (2007). “Retos y Dificultades en la implementación en las aulas de las políticas de acogida e integración”. En *Experiencias de acogida e integración educativa del alumnado inmigrante iberoamericano*, Madrid: OEI.
- Cortina, Adela (1999). *El quehacer ético. Guía para la educación moral*, Madrid: Santillana.
- Dubar, C. (2002). *Las crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*, España: Ballaterra.
- Epstein, Erwin. “Huellas vitales en el desarrollo epistemológico de la educación comparada”. En *Educación comparada. Perspectivas y casos*, editado por Marco A. Navarro (Coord.), México: Sociedad Mexicana de Educación Comparada, 2010, pp. 10- 27
- García Castaño Francisco, J. et al., “Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación”. *Laboratorio de Estudios Interculturales. Revista de Educación*, (345. Enero-abril), 2008, pp. 23-60.
- Gibson Margaret, A., Gándara P. & Peterson, J., (2004). *School Connections: U.S. Mexican Youth, Peers, and School Achievement*, New York: Teachers College Press.
- Levine, Elaine. “Hijos de migrantes mexicanos en las escuelas de Estados Unidos”. En *Revista Sociológica*, 60, (enero-abril), 2006, pp. 173-206.
- Marshall, T. H. (1950). *Ciudadanía y clase social*, Madrid: Alianza.
- Merriam, S. B. (2002). *Qualitative Research in Practice: Examples for Discussion and Analysis*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Manzon, María (2007). “La comparación de espacios”. En *Educación comparada, enfoques y métodos*, editado por Bray M. et al, Argentina: Springer.
- Moscovici, Serger (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires: Huemul.

- Piret, A., Nizet, J., & Bourgeois, E. (1996). *L'analyse structurale. Une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines*, Bruselas, De Boeck Université.
- Popkewitz, Thomas S. (1998). *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Barcelona, Pomares.
- Roberts, Bryan (1998). "Contexto Comparativo de la Ciudadanía Social". En Bryan Roberts, (Ed.); *Ciudadanía y política social*, Costa Rica, FLACSO.
- Rodríguez, Carlos Rafael (2007). "La educación de menores jornaleros migrantes en el estado de Hidalgo". En *Reseñas de investigación en educación*, México: SEP/CONACYT.
- Sañudo, Lya E; et al. (2007). "Condiciones educativas de niños y niñas migrantes en el estado de Jalisco. De la incorporación a la inclusión". En *Reseñas de investigación en educación*, México: SEP/CONACYT.
- Siede, I. (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. México: Paidós.
- Tapia, Medardo (Coord.) (2003). "Formación cívica y ética en México: 1990-2001". En María Bertely (coord.), *Educación, derechos sociales y equidad, México*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa. La investigación educativa en México, 1992-2002, vol. III, parte I.
- Tinley, Alicia. "Migración de Guanajuato a Alabama. Experiencias escolares de cuatro familias mexicanas". En *Revista Sociológica*, 60 (enero-abril), 2006, pp 143-172.
- Touraine, A. (1999). *¿Qué es la democracia?* México: FCE.
- Turner, B. (1993). *Citizenship and social theory*, California, Sage.
- Trueba, H., "Adjustment Problems of Mexican and Mexican-American Students: An Anthropological Study". En *Learning Disability Quarterly*, Vol. 6, No. 4, 1983, pp. 395-415.
- Yurén, Teresa. La asignatura "Formación cívica y ética" en la secundaria general, técnica y telesecundaria. Su sentido y desarrollo en el estado de Morelos". Informe de investigación del proyecto PFIE02/16-2.3-32, 2005a.
- \_\_\_\_\_, "Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes" En Yurén, T., Navia, C. y Saenger, C. *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. México: Pomares., 2005, pp. 19-45

Zúñiga, Hamann; Edmund, T. “Escuelas nacionales, alumnos transnacionales: la migración México/Estados Unidos como fenómeno escolar”. En *Estudios Sociológicos*, Vol. XXVI, Núm. 1, enero-abril, COLMEX, 2008, pp. 65-85.





# **Abandono y desafiliación escolar de los jóvenes de educación secundaria<sup>38</sup> en América Latina. Una perspectiva comparada**

*Francisco Miranda López*

*Juana María Islas Dossetti*

## **Introducción**

La cobertura y abandono escolar han sido, sin lugar a dudas, los dos temas que mayor importancia han tenido, en la última década, en las políticas educativas para la atención de adolescentes y jóvenes en América Latina. Tal preocupación se ha fundamentado en la necesidad de ampliar el margen de escolarización de esta franja de la población, como condición fundamental de inclusión y equidad, habida cuenta de los grandes rezagos sociales y los indicadores de desigualdad que claramente son desfavorables para este grupo etario en el conjunto de la región. Aun cuando ha crecido la atención sobre la calidad de los aprendizajes y el logro académico de los estudiantes de educación secundaria, esta temática no se ha podido deslindar de las condiciones de equidad con las cuales se ofrecen los servicios en este nivel educativo, tanto por lo que se refiere al acceso, como en lo que concierne a la atención educativa y al efecto del contexto socioeconómico y de los factores escolares sobre los resultados educativos de los alumnos.

---

38 Con el término secundaria se alude a la secundaria alta y baja, en las edades de 12 a 17 años, que equivalen a los Niveles 2 y 3 de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación de la UNESCO (UNESCO; 2011). Se especifican en el texto los casos que corresponden a cada una de ellas.

Esta preocupación por la escolarización se ha incrementado también por efecto de los contextos de violencia social y crimen organizado en los cuales se han visto involucrados los adolescentes y jóvenes latinoamericanos. En claros intentos de inclusión y contención de la violencia social, las políticas de educación secundaria han buscado a toda costa garantizar que los jóvenes se matriculen, no abandonen la escuela, permanezcan en ella y que, en su caso, adquieran las habilidades académicas y las competencias que son esperables para este nivel educativo.

Esto ha generado que a las tradicionales acciones de incremento y diversificación de la oferta, se sumen políticas orientadas a fortalecer la demanda, especialmente con la asignación de becas y apoyos económicos, esquemas de orientación y tutoría, y distintas acciones dirigidas a mejorar los climas de los centros educativos como dispositivos de retención escolar de los jóvenes.

A pesar de los esfuerzos desplegados en este campo en América Latina, y si bien se observan notables avances en los índices de escolarización de los jóvenes en educación secundaria, en paralelo crecen las tasas de deserción escolar, disminuyen los índices de eficiencia terminal y, por lo que demuestran diversas evaluaciones internacionales, los resultados educativos de estos jóvenes matriculados dejan mucho que desear.

A simple vista se trata de una nueva paradoja social en la que al mismo tiempo que se incrementa la escolarización asistimos a distintos procesos de “desescolarización”, unos muy visibles y contundentes, como lo refleja el abandono escolar, y otros menos explícitos, pero igualmente relevantes, que aluden a una juventud, la cual aun permaneciendo en la escuela, no aprende, o lo hace sólo en los espacios de la simulación, buscando apenas el encuentro “minimalista” con el mundo académico de la escuela, es decir, cumplir nada más con los requisitos que las asignaturas y la burocracia solicitan para salir del paso en la acreditación escolar.

Por esta razón, creemos indispensable colocar en el debate la categoría de desafiliación educativa<sup>39</sup> como un espacio analítico pertinente para dar cuenta de la aparente paradoja de los jóvenes en su encuentro –tenso y paradójico–, con los procesos de escolarización-desescolarización. Con ello se intenta construir un hilo conductor que vincule los hechos evidentes del abandono escolar con los no tan evidentes, pero igualmente graves,

---

39 Se refiere al proceso de desprendimiento o “desenganche” entre los jóvenes y la cultura académica escolar.

relacionados con el bajo rendimiento escolar y, en general, con la falta de sentido, interés y significado que la escuela va teniendo para una buena cantidad de jóvenes latinoamericanos.

En este marco de problemas y alternativas analíticas se sitúa el presente trabajo, como un esfuerzo por generar una primera aproximación comparada en América Latina sobre el abandono y la desafiliación escolar en los jóvenes de educación secundaria, a través de una caracterización en varias dimensiones analíticas que, al mismo tiempo, reflejan el orden planteado para su exposición. La primera de ellas busca dar cuenta de la profunda segmentación socioeconómica que caracteriza a los jóvenes de la región, medida por su relación con el empleo, sus condiciones de pobreza y la vulnerabilidad expresada en su posición en diferentes ámbitos demográficos, familiares, culturales y políticos.

La segunda dimensión tiene el propósito de mostrar tendencias y contrastes entre los países latinoamericanos acerca del abandono escolar en los jóvenes, destacando el papel creciente que, junto con las razones económicas y sociales, van adquiriendo el desinterés y el disgusto como causas del desprendimiento educativo.

La tercera dimensión alude a las insuficiencias de logro educativo que, de acuerdo con los resultados internacionales de PISA (por sus siglas en inglés del Programa para la evaluación internacional de alumnos), muestran la gran mayoría de adolescentes y jóvenes en el dominio de competencias básicas en lectura, matemáticas y ciencias.

Por último, en la cuarta dimensión se presenta el problema de la desafiliación como un desencuentro entre jóvenes y escuela, a través de la recuperación de un conjunto de narrativas y discursos, en varios aspectos centrales que aluden a las expectativas, valor y sentidos con los que los jóvenes están produciendo su relación con la escuela.

Finalmente, se acompaña al cuerpo de este documento con algunas reflexiones de cierre, como conclusiones tentativas sobre el problema planteado y el panorama que se abre para las reformas educativas en el futuro en América Latina.

## Vulnerabilidad y segmentación socioeducativa de los jóvenes

En América Latina existe un acuerdo básico sobre la importancia que reviste el hecho de invertir en la juventud. Existe, de hecho, un marco normativo amplio que explicita los compromisos que los distintos países de la región han asumido para cumplir y hacer cumplir los derechos de los jóvenes, como condición para que éstos ejerzan plenamente su ciudadanía y se inserten con éxito en las esferas social, económica y política.

Sin embargo, para los diferentes países de América Latina ha sido muy difícil conjugar crecimiento con equidad. Este fenómeno que algunos analistas han denominado “casillero vacío”<sup>40</sup> trae como consecuencia restricciones a la movilidad social y constriñe las arcas fiscales, lo que impide, a su vez, que las políticas sociales surtan el efecto esperado de que toda la población vea protegidos sus derechos.

Varios organismos internacionales, como el Banco Mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas (ONU), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización de los Estados Americanos (OEA) cuentan con cifras alarmantes sobre los países de América Latina. Sobresalen los resultados presentados por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) en la versión más actual de su Panorama Social (2012), que si bien reconoce que ha habido avances, éstos han sido modestos en comparación con otras regiones, presentándose todavía situaciones como las siguientes:

- En 2011 la pobreza de la región se situó en un 29.4%, lo que incluye a un 11.5% de personas en condiciones de pobreza extrema o indigencia. En términos absolutos, estas cifras equivalen a 168 millones de personas pobres, de las cuales 66 millones son indigentes.<sup>41</sup>
- Uno de los grandes desafíos que continúa enfrentando América Latina son los elevados niveles de desigualdad en la distribución del ingreso, prevalecientes en la región, pues el 10% más rico de la población recibe el 32% de los ingresos totales, mientras que el 40%

---

40 El síndrome del casillero vacío es una expresión acuñada por Fernando Fajnzylber en 1989, el cual aludía a que ningún país de América Latina había alcanzado objetivos de crecimiento y equidad de manera simultánea.

41 Las cifras al año 2011 representan una caída de 1.6 puntos porcentuales en la pobreza y 0.6 puntos porcentuales en la indigencia respecto de 2010. En términos del número de personas, estas reducciones equivalen a 8 millones y 3 millones menos de personas viviendo en situación de pobreza y de indigencia, respectivamente.

más pobre sólo percibe el 15%, presentando un índice de Gini de 0.52 en 2011.

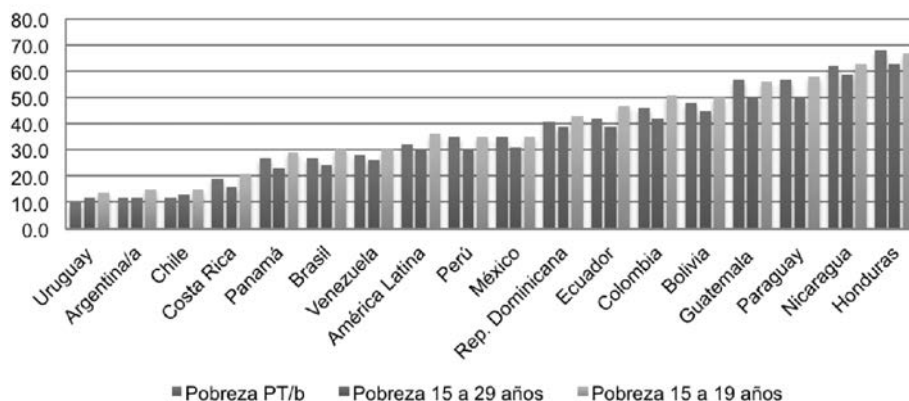
- Se reporta una tasa de desempleo de 6.7% en 2011, menor a la de 2010 en la región, pero con aumentos marcados en países centroamericanos como Costa Rica (0.6 puntos porcentuales) y Honduras (0.4 puntos porcentuales).

En este contexto socioeconómico, y asumiendo que las oportunidades de éxito de los jóvenes se ven sin duda, condicionadas por las posibilidades que éste ofrece, es claro advertir que uno de los rasgos que caracteriza a la juventud latinoamericana es su franca segmentación social. Diversos hallazgos de la investigación en la región arrojan como resultados una juventud altamente diferenciada tanto en su existencia material como simbólica (CEPAL, 2011; OIT, 2010; SITEAL-OEI-UNESCO-IIPE, 2008).

Los contrastes y las diferencias se manifiestan en ámbitos que son cruciales en la vida social, política y cultural de los jóvenes: viven diferentes contextos socioeconómicos y los caracteriza una profunda heterogeneidad estructural. Sin exageración, puede afirmarse, que la juventud latinoamericana, junto a la segmentación social, reflejan una gran diversidad cultural e ideológica que dan cuenta, al mismo tiempo, de un abanico amplio de posibilidades de desarrollo, construcción de identidades y formas de expresión cultural, ideológica y política (Miranda, 2006).

La incidencia de la pobreza en América Latina es en verdad preocupante en los jóvenes. Aun cuando entre jóvenes de 15 a 29 años (30.3%) es menor que la del conjunto de la población (31.8%), los datos relativos al grupo de edad de entre 15 y 19 años —edad potencial para la educación secundaria alta—, revelan una situación contraria, configurándose como el grupo más vulnerable a la pobreza en la región (CEPAL, 2011) (Gráfica 1).

**Gráfica 1. América Latina (18 países): incidencia de la pobreza en la población total, en los jóvenes de 15 a 29 años y en los jóvenes de 15 a 19 años, alrededor de 2009 (en porcentajes)**



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

/a: sólo áreas urbanas.

/b: población total.

Cuando se analiza la incidencia de la pobreza en función de variables como el género, grupo étnico y áreas de residencia, se confirman las ya sabidas inequidades en este asunto. Así, se observa una mayor incidencia de la pobreza en el caso de las mujeres (32.4%) en comparación con los hombres (28.2%)<sup>42</sup>, los indígenas (47.0%) frente a los no indígenas (26.4%), y los jóvenes que habitan en áreas rurales (46.8%) sobre los que habitan en áreas urbanas (25.5%)<sup>43</sup> (CEPAL, 2011). Dichos datos configuran un escenario en el que género, etnicidad y ruralidad se convierten en factores de vulnerabilidad para las y los jóvenes de América Latina.

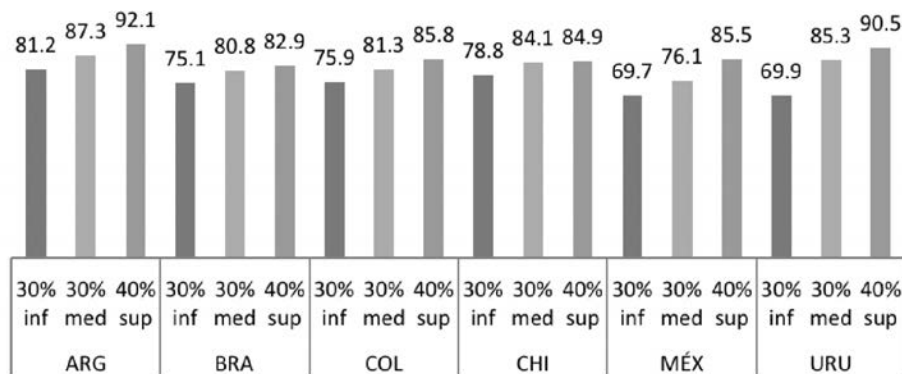
La brecha educativa expresa la oportunidad que tienen los jóvenes de mayor ingreso económico de insertarse a un nivel educativo en comparación con la que tienen los jóvenes ubicados en los menores niveles de ingreso. Las desigualdades en el acceso por cuestiones económicas a la educación secundaria son claras en distintos países de Latinoamérica. La Gráfica 2 permite observar que en todos los países revisados, la TNE en educación secundaria es mayor en los jóvenes del grupo del 40% con un ingreso

42 En Ecuador y México, la brecha entre hombres y mujeres asciende a más de cinco puntos porcentuales, mientras que en Paraguay, Honduras y Perú apenas ronda el 1%.

43 Salvo en los casos de Chile, Costa Rica y el Uruguay, la incidencia de la pobreza es superior entre las y los jóvenes que viven en zonas rurales.

superior, mientras que los jóvenes pertenecientes al 30% con ingreso inferior, se escolarizan en menor medida. Dichas brechas son más claras en países como México (15.8%) y Uruguay (20.6%). Esto significa que las oportunidades para culminar niveles educativos superiores son cada vez menores para los jóvenes de menor ingreso económico.

**Gráfica 2. Tasa neta de escolarización secundaria por nivel de ingreso, alrededor de 2011.**



Fuente: Elaboración propia con datos de IYPE - UNESCO/OEI, obtenidos en las bases de datos del SITEAL.

La tasa de actividad<sup>44</sup> entre los jóvenes es de 54%. Cabe destacar que la tasa de actividad juvenil difiere significativamente entre países, pero en todos los casos es claramente inferior a la tasa de actividad adulta. En cuanto a los adultos, en América Latina el 69% se encuentra trabajando o está buscando activamente empleo, es decir, 15 puntos porcentuales más que los jóvenes que se encuentran en la misma situación (OIT, 2010). Aproximadamente 6.7 millones de jóvenes en América Latina están desempleados, es decir, buscan empleo y no lo encuentran, lo que representa aproximadamente el 44% del total de desempleados en América Latina. Al dividir el número de jóvenes desempleados entre la PEA juvenil se obtiene la tasa de desempleo juvenil que es del 13%. En la Tabla 1 se resume lo que según la OIT podríamos denominar como un mapa laboral de los jóvenes en América Latina.

<sup>44</sup> Al dividir la Población Económicamente Activa (PEA) entre la Población en Edad de Trabajar (PET) se obtiene la tasa de actividad.

**Tabla 1. Mapa laboral de los jóvenes en América Latina**

|             | Ocupados<br>no<br>precarios | Ocupados<br>precarios | Desempleados | No estudian,<br>no trabajan<br>y no buscan<br>empleo | Sólo<br>estudian |
|-------------|-----------------------------|-----------------------|--------------|------------------------------------------------------|------------------|
| Estudian    | 4.4%                        | 8.0%                  | 2.7%         | n/a                                                  | 32.9%            |
| No estudian | 18.1%                       | 12.9%                 | 18.1%        | 16.2%                                                | n/a              |

Fuente: Elaboración propia con base en: OIT (2010).

Hoy acceden a la educación secundaria, adolescentes y jóvenes que hace 10 años no lo hacían. Sin embargo, si bien el crecimiento de la oferta ha permitido una ampliación relevante de la escolarización de nuestros jóvenes, diversas restricciones socioeconómicas, familiares, escolares y personales no han permitido cumplir a cabalidad la meta de ofrecer a todos la posibilidad de acceso, permanencia, egreso y resultados, que se esperaría como lo estipula un marco social de derechos de los jóvenes y, en especial, del derecho a una educación de calidad.

Así, la situación real de los jóvenes en edad de cursar la educación secundaria es la siguiente: en ninguno de los países estudiados, los jóvenes se dedican sólo a estudiar, las mejores cifras se observan en Chile (87.1%) y Argentina (84.4%), mientras que en países como México y Brasil, apenas el 60.0% de los jóvenes experimenta el estado óptimo del “aprendiz” –o sea, que pueden disfrutar del derecho de dedicarse únicamente a estudiar–.

Por otro lado, importantes proporciones de jóvenes viven condiciones difíciles: algunos son encomiables “guerreros”, porque hay que ser verdaderos guerreros para atender la doble jornada del trabajo –además de un trabajo precario– y del estudio –en Brasil esta cifra alcanza el 23.3%–; otros se dedican sólo a trabajar, viviendo la experiencia temprana de ser casi “soldados rasos” para alimentar a un ejército de trabajo informal, mal remunerado y sin seguridad, destacando los jóvenes de México en esta situación (20.6%) (Tabla 2).



**Tabla 2. Jóvenes según relación entre estudio y trabajo, alrededor de 2011**

| País      | Edad  | Sólo estudian | Estudian y trabajan | Sólo trabajan | Ni estudian ni trabajan |
|-----------|-------|---------------|---------------------|---------------|-------------------------|
| Argentina | 15-17 | 84.4          | 3.5                 | 3.3           | 8.4                     |
|           | 18-24 | 31.7          | 15.5                | 39.4          | 13.3                    |
| Brasil    | 15-17 | 60.4          | 23.3                | 8.0           | 8.3                     |
|           | 18-24 | 11.6          | 17.2                | 55.0          | 16.2                    |
| Colombia  | 15-17 | 64.2          | 8.0                 | 12.0          | 11.5                    |
|           | 18-24 | 16.1          | 12.5                | 52.3          | 17.0                    |
| Chile     | 15-17 | 87.1          | 4.3                 | 2.6           | 6.0                     |
|           | 18-24 | 32.0          | 9.5                 | 39.0          | 19.5                    |
| México    | 15-17 | 57.6          | 8.6                 | 20.6          | 13.2                    |
|           | 18-24 | 22.0          | 7.8                 | 50.9          | 19.4                    |
| Uruguay   | 15-17 | 68.4          | 8.8                 | 10.5          | 12.4                    |
|           | 18-24 | 17.7          | 20.9                | 50.4          | 11.1                    |

Fuente: Elaboración propia con datos de IYPE - UNESCO / OEI, obtenidos en las bases de datos del SITEAL.

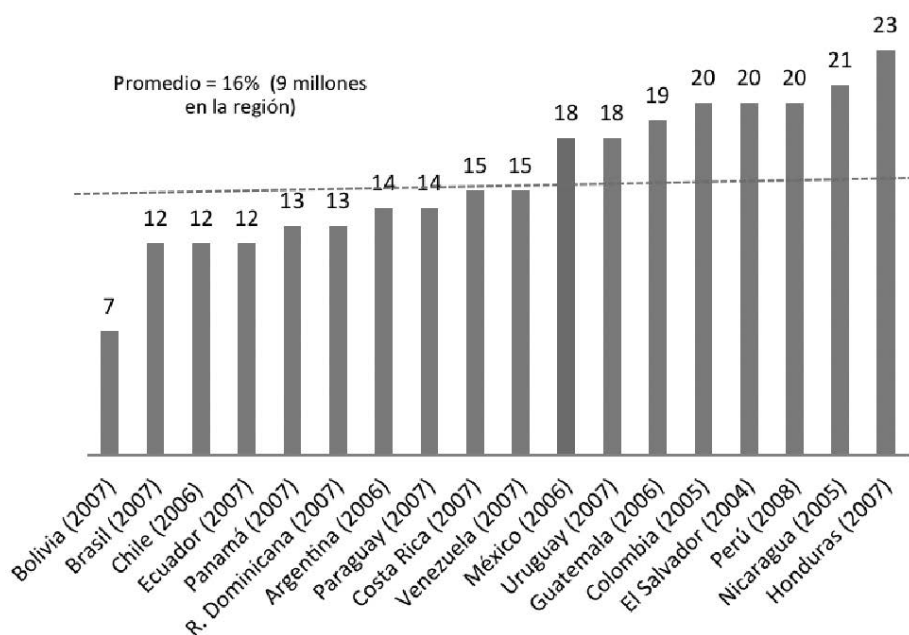
Por otro lado, otros viven en condición de vasallo –o joven “nini” como hoy lo conocemos–, que no tiene la alternativa ni de estudiar ni de trabajar, siendo México –otra vez– el que aglutina la mayor proporción de jóvenes en esta situación (13.2%).

De la misma manera, como se muestra en la gráfica 3, el porcentaje de jóvenes “nini” entre 15 y 18 años equivale en promedio a 9 millones en América Latina (16%), siendo países como Honduras, Nicaragua, Perú, El Salvador, Colombia, Guatemala, Uruguay y México, los que tienen un porcentaje por arriba de la media entre 18% y 23%.

Otro grupo de países se sitúan alrededor del promedio regional, como el caso de Venezuela, Costa Rica, Paraguay, Argentina y República Dominicana, en tanto que países como Panamá, Ecuador, Chile, Brasil y Bolivia, reflejan una población de jóvenes “nini” por debajo del promedio latinoamericano. En conjunto, esta situación plantea un enorme desafío para los países de la región, debido a que esta población se encuentra

“... en una situación de ocio proclive a la violencia, la criminalidad, el embarazo temprano, las adicciones, y sobre todo la falta de desarrollo de las capacidades necesarias para contar con oportunidades futuras de desarrollo profesional y humano. Además de constituir un riesgo importante para los temas emergentes de seguridad y criminalidad, este grupo de jóvenes son un creciente riesgo para el futuro, y pueden incluso implicar que la actual ventana de oportunidad demográfica se materialice en menor medida” (Székely, 2011: 1).

**Gráfica 3. Porcentaje de jóvenes de 15 a 18 años por país que ni estudia ni trabaja (nini) alrededor de 2007**



Fuente: Székely, M. (2011).

En general, las cifras relativas a la situación de empleo y educación en América Latina corroboran la idea de que la realidad que vive la juventud latinoamericana muestra un evidente quiebre de la trayectoria educación-trabajo-ciudadanía, elementos que habían sido el principal anclaje de la transición hacia la vida adulta y el patrón de valoración predominante en

la modernidad instalada durante el siglo XX (Lloyd, Behrman, Stromquist y Cohen, 2005).

En el marco de las insuficiencias redistributivas de esa trayectoria, los problemas son claros: muchos jóvenes no tienen acceso a la educación formal y, cuando la tienen, varios de ellos desertan por necesidades de subsistencia o porque no les gusta; otros, los que tienen la posibilidad de continuar sus estudios, no muestran un rendimiento educativo favorable.

Si la educación y el trabajo no ofrecen los espacios suficientes para la formación y el desarrollo de los jóvenes, es claro entender los problemas que éstos enfrentan para el ejercicio pleno de su ciudadanía. Sin competencias suficientes ni elementos básicos para su conformación como seres autónomos, la juventud latinoamericana enfrenta dificultades para vivir y participar en la democracia, a lo cual se suma el efecto no deseado de la exclusión política y los límites de la autoexpresión cultural que aparece casi siempre en los márgenes de la política democrática, es decir: en la militancia antisistémica, en el clientelismo político o en la apatía ciudadana.

Así pues, desde cualquier punto de vista, junto a las restricciones estructurales marcadas por las oportunidades de educación y trabajo, la radiografía de la fragmentación y la diversidad para los jóvenes latinoamericanos es clara desde cualquier latitud social que se considere. Valga una rápida radiografía sobre estos aspectos sustantivos:

- **Segmentación geográfica:** desde el punto de vista de los espacios de residencia, los jóvenes sufren de los efectos de la “polarización social”, no sólo por la evidente desigualdad de oportunidades entre lo rural y lo urbano, sino también por la creciente estratificación entre las ciudades pequeñas y medias comparadas con las megalópolis, lo que refleja también una gran inequidad de las oportunidades sociales de amplias franjas juveniles (UNICEF, 2012; Montgomery, 2009; Ruel, Garrett y Haddad, 2008).
- **Debilidades de la tutela familiar:** la tutela económica familiar marca una diferencia fundamental en la experiencia educativa y laboral de los jóvenes. Cuando ésta se presenta, las vicisitudes educativas y laborales que viven los jóvenes se enfrentan con mayor certeza. Cuando la tutela familiar desaparece o es demasiado débil, los jóvenes tienen

que decidir entre estudiar y trabajar o someterse a combinar ambas opciones en condiciones de creciente dificultad (Guldi, Page y Huff, 2006). En las condiciones en que los jóvenes quedan totalmente fuera de la tutela familiar es más probable que enfrenten situaciones de plena incertidumbre, viéndose totalmente restringidos a la sobrevivencia o a la total precariedad laboral.

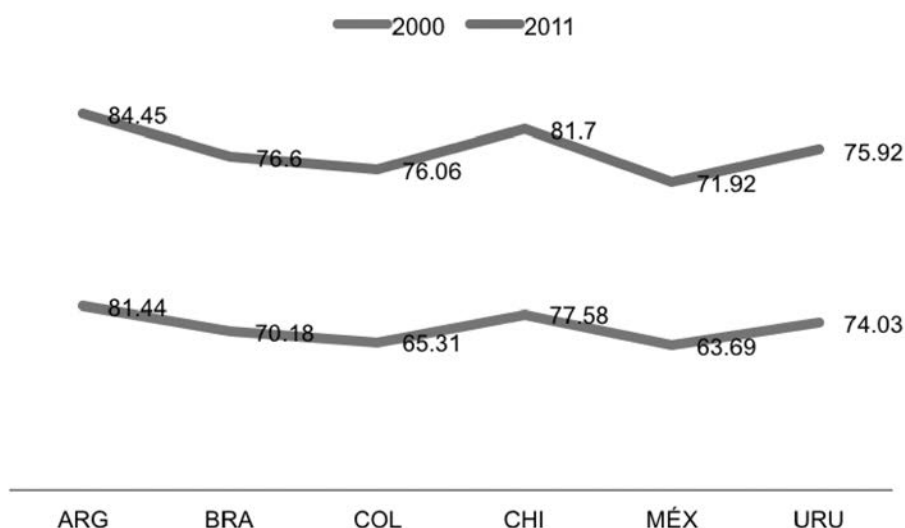
- **Tensiones de madurez y riesgo:** ser joven es enfrentarse al redescubrimiento del cuerpo, de la sexualidad, de sus potencialidades e insuficiencias. Sin embargo, el redescubrimiento sin información –y aun con ella–, lleva costos no deseados que muchos jóvenes enfrentan de manera atropellada y, en ocasiones, en forma descarnada. El embarazo no deseado, la frustración social y emocional, la incapacidad física y social para competir en el abrumado mundo de los estigmas, consumos y deseos, tiene diferentes expresiones de escape o de encuentro hedónico en las drogas, el entretenimiento excesivo y, probablemente, en la construcción de identidades no convencionales (CEPAL, 2006 y UNICEF, 2012).
- **Brechas de los consumos culturales:** los procesos de globalización y de la sociedad del conocimiento en las situaciones de alta desigualdad y segmentación que viven países como los nuestros, hacen que el efecto inversamente proporcional entre los procesos de desintegración material –empleo y condiciones de vida– y los procesos de integración simbólica –imágenes, información y códigos– se manifieste en los jóvenes con intensidades más fuertes y criterios más marcados de polarización (Tedesco, 2000). Para una buena parte de los sectores pobres –aunque también de los sectores medios– la brecha entre lo material y simbólico es tan grande que se producen fenómenos graves de contracultura con expresiones acentuadas en formas diversas de violencia, fundamentalismo extremo, e incluso de anomia social (Mokus, 2004; Reguillo, 2000).
- **Subpolíticas y baja ciudadanía:** en los jóvenes se hace más aguda la crisis de representación y la crisis de futuro y de sentido político que viven las diversas sociedades latinoamericanas. Esto, en buena parte explicado por la percepción de los jóvenes sobre la contradicción existente entre inestabilidad social y calidad institucional que se ha instalado en los nuevos procesos de gobernabilidad democrática. La política se torna un conjunto de subpolíticas (Beck, 2001), en tanto que

la preocupación por lo público se construye desde los diferentes espacios privados y diversas y fragmentadas formas de articulación social. En general, en los jóvenes se da la baja ciudadanía, es decir, un sujeto que no cumple con los criterios básicos para el ejercicio de derechos y libertades políticas y que aparece siempre en posición deficitaria en lo económico, lo cultural y lo propiamente político (Pérez, 2000).

## Asistencia, abandono escolar y bajo logro educativo

No hay ninguna duda respecto del hecho de que en la última década se ha expandido la escolarización de adolescentes y jóvenes en edad de estudiar la educación secundaria. Los datos más actuales indican que más del 83.0% de los adolescentes y jóvenes de entre 12 y 17 años concurren a la escuela. Desde una mirada retrospectiva, las Tasas Netas de Escolarización revelan un incremento en la proporción de adolescentes y jóvenes escolarizados en dos y hasta once puntos porcentuales para los países estudiados en el periodo que va de 2000 a 2011.

**Gráfica 4. Tasa Neta de Escolarización en educación secundaria**



Fuente: elaboración propia con datos IIPE - UNESCO / OEI, obtenidos en las bases de datos del SITEAL.

Sin embargo, la deserción en el nivel sigue siendo un problema fuerte en la región –sobre todo en secundaria alta–. Las causas del abandono o deserción escolar son múltiples y variadas, y están asociadas a diferentes dimensiones interrelacionadas. Entre las principales causas o razones destacan: a) económicas, como falta de recursos en el hogar o necesidad de buscar trabajo; b) asumir responsabilidades adultas a edad temprana, como embarazo precoz o asistencia en el hogar; c) falta de interés por los estudios, y d) problemas de desempeño escolar, que incluyen bajo rendimiento y problemas de comportamiento (Abril, Román, Cubillas y Moreno, 2008; Attanasio y Székely, 2003; Huerta, 2010; Goicovic, 2002, CEPAL, 2011, BID, 2012). En un estudio recientemente publicado por el BID (2013) y coordinado por Cabrol y Székely, se afirma que en promedio, un 22% de jóvenes de 13 a 17 años no asiste a la escuela secundaria por problemas económicos y otro 13% indica que es porque debe trabajar.

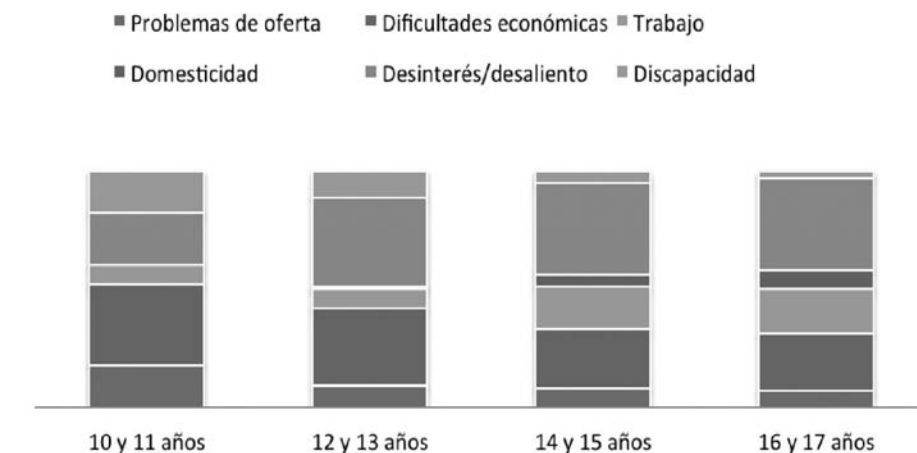
Sin embargo, en los últimos años, se ha venido configurando un debate en torno al desencuentro entre los jóvenes y el sistema educativo, como factor –no menos importante–, que explica, no sólo el fenómeno de la deserción sino los problemas de bajo logro educativo que caracterizan a la región. Así, por ejemplo, un número significativo de jóvenes que supera el 40% en Costa Rica y República Dominicana, argumenta que ha abandonado la educación secundaria por falta de interés (Cabrol y Székely, 2013).

En otro estudio desarrollado por el SITEAL en seis países de América Latina,<sup>45</sup> la tendencia que se observa es la misma, pues el desinterés por estudiar, para jóvenes y adolescentes continúa siendo el principal motivo por el cual interrumpen sus estudios (Gráfica 5 y 6).

---

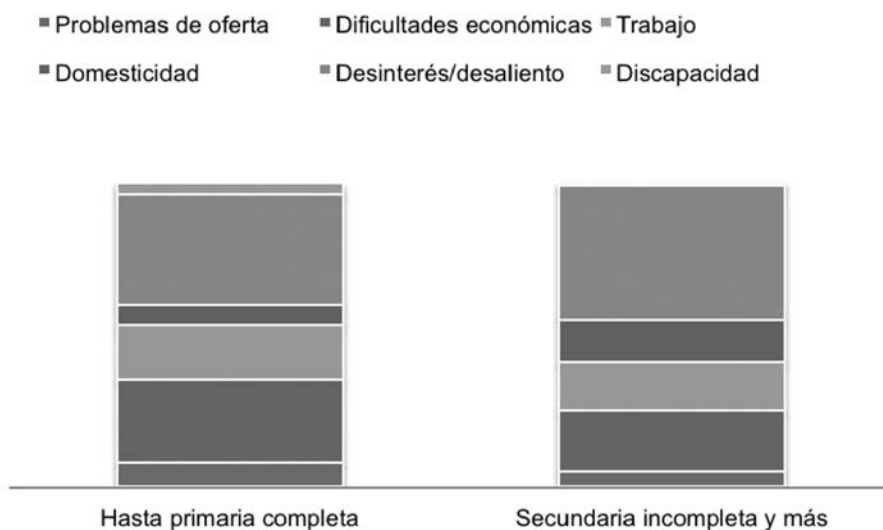
45 Bolivia, Chile, Costa Rica, Nicaragua y Panamá.

**Gráfica 5. Motivos asociados con el abandono escolar, según grupos de edad. América Latina 6 países (alrededor de 2010)**



Fuente: SITEAL con base en encuesta de hogares de cada país.

**Gráfica 6. Motivos asociados con el abandono escolar, según máximo nivel de instrucción alcanzado. América Latina, 6 países (alrededor de 2010)**



Fuente: SITEAL con base en encuesta de hogares de cada país.

En tanto que en México, en la reciente Encuesta Nacional de Deserción Escolar publicada por la SEMS en 2012, se identifica claramente un grupo de factores escolares como causas de deserción de los adolescentes y jóvenes que apuntan a diversas situaciones problemáticas, tales como el disgusto por estudiar; problemas para entenderle a los maestros; haberlos dado de baja por reprobado materias; haberles asignado un turno distinto al que querían; porque la escuela les quedaba muy lejos, o ser expulsados por indisciplina.

Así, como lo indican las aportaciones empíricas, los factores escolares adquieren un papel central en la deserción escolar. Muchos de ellos operan como elementos de expulsión que afectan o impiden la participación activa de los estudiantes en la escuela, generando importantes problemas emocionales, de comportamiento y cognitivos, que van desacoplando o desprendiendo paulatinamente a los estudiantes del ambiente escolar.

Aunque los factores económicos siguen siendo los más importantes con casi el 36%, junto con los problemas de embarazo temprano y matrimonio, con cerca del 8%, lo cierto es que los factores escolares aportan a la deserción un porcentaje no despreciable de cerca del 30%, razón por la cual resulta imperativo colocar a la escuela como parte medular de la cuestión y de las estrategias de cambio.

En lo que respecta a la insuficiencia de logro educativo, América Latina muestra un enorme rezago. Sesenta y cinco sistemas educativos participaron en 2009 en la prueba PISA, incluyendo nueve países de la región: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Panamá, Perú, Trinidad y Tobago y Uruguay. Aun cuando algunos países mejoraron su desempeño, destaca el hecho de que ninguno alcanzó los niveles de la OCDE<sup>46</sup>, pues todos, sin excepción, se ubicaron en el tercio inferior en todas las materias evaluadas. Así, se observa que entre 30% y 80% de los estudiantes se desempeñaron en los niveles más bajos, dependiendo del

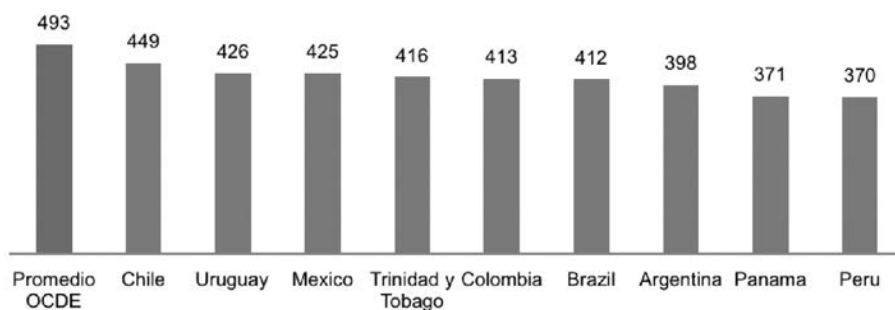
---

46 De todos los países participantes, Perú y Chile fueron los que más mejoraron en lectura; México y Brasil lo hicieron en matemática. Brasil y Colombia mejoraron en ciencias. Algunos países redujeron notablemente la proporción de estudiantes en los niveles más bajos. Brasil y México redujeron el porcentaje de estudiantes con más bajo desempeño en las tres materias. Chile y Perú hicieron lo mismo en lectura; Chile y Colombia en ciencias. Unos pocos países incrementaron sus proporciones de estudiantes de más alto desempeño por menos de 1 punto porcentual. Chile y Brasil mejoraron su porcentaje de estudiantes de más alto desempeño en lectura; México, en matemática. En Chile, la proporción de estudiantes sobresalientes en ciencias disminuyó.



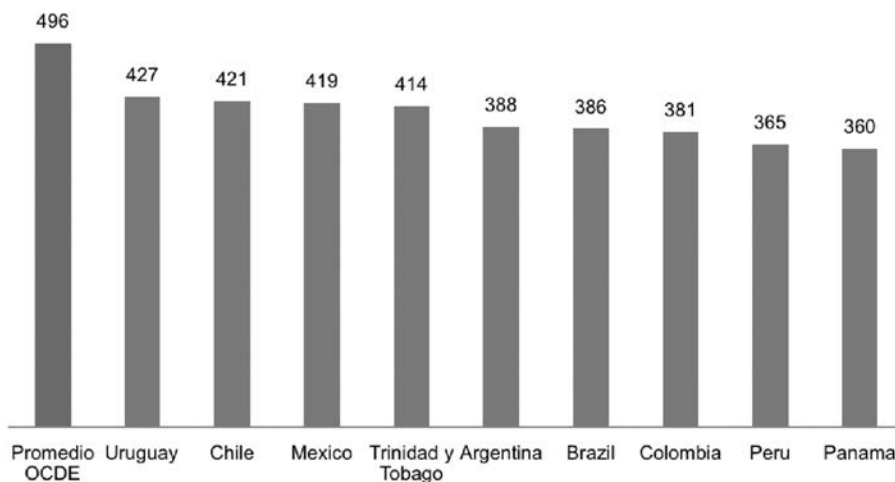
país y de la materia,<sup>47</sup> mientras que la proporción de estudiantes de alto desempeño fue menor al 3% en todas las materias y en todos los países.<sup>48</sup>

**Gráfica 7. Puntajes promedio en la prueba PISA de lectura, 2009**



Fuente: OCDE, 2010.

**Gráfica 8. Puntajes promedio en la prueba PISA de matemáticas, 2009**

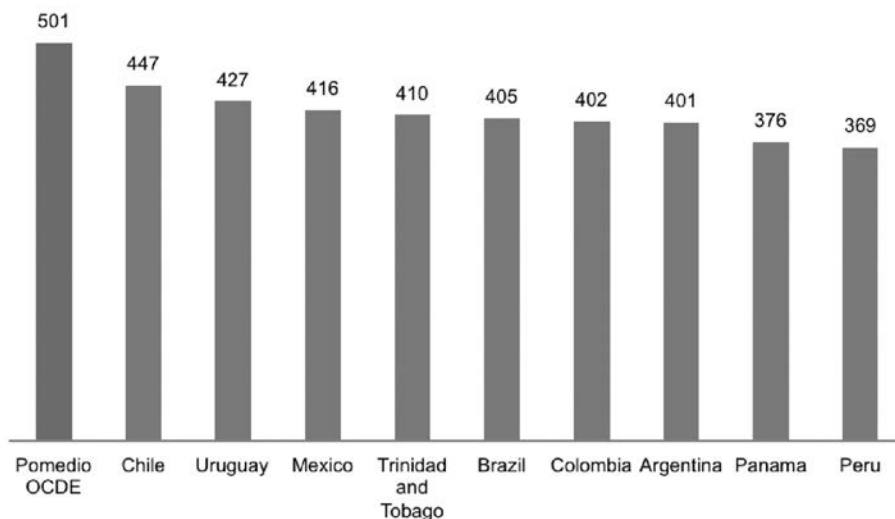


Fuente: OCDE, 2010.

47 Perú y Panamá tuvieron la proporción más grande de estudiantes con bajo desempeño de la región.

48 En Colombia, México, Panamá y Perú fue menor al 1% en todas las materias.

**Gráfica 9. Puntajes promedio en la prueba PISA de ciencias, 2009**



Fuente: OCDE, 2010.

En suma, los países latinoamericanos y caribeños *rankean* en el último tercio y por debajo del promedio de la OCDE en las tres materias (Gráfica 7, 8 y 9).

## **1. La desafiliación educativa expresada en las narrativas juveniles**

Los fenómenos de *desafiliación educativa* se refieren al proceso de desprendimiento o “desenganche” entre los jóvenes y la cultura académica escolar. Aunque se expresa de manera contundente en el abandono o deserción, la desafiliación educativa tiene formas más significativas de expresión –y, al mismo tiempo, mayormente veladas– en los jóvenes que, aun permaneciendo en la escuela, se adaptan a sus códigos institucionales para salir del paso, sorteando las dificultades de aprendizaje de diferentes maneras, soportando la arbitrariedad cultural de los docentes, aprovechando el ambiente escolar para fortalecer sus redes sociales y de confianza y enfrentando los mecanismos burocráticos escolares a través de distintas formas de acomodo y simulación. Se trata, pues, de jóvenes estudiantes que permanecen en la escuela pero no aprenden, que estudian para acreditar

asignaturas en el umbral mínimo, pero que no son capaces de desarrollar las competencias esperadas, de jóvenes que pasan por la escuela pero que no se enganchan con el ambiente académico, con la cultura del esfuerzo escolar y con las reglas fundamentales del trabajo intelectual.

Tomando como base la revisión de un conjunto de estudios realizados en la región, se han identificado elementos, relatos y testimonios de jóvenes que muestran su rechazo y, algunas veces, aversión hacia la escuela y los marcos en que se desarrolla la convivencia al interior de ella.

Se trata de casos en los cuales la escuela choca con la realidad y expectativas de los jóvenes, porque son demasiado exigentes, no se aprende, se promocionan fácilmente con la finalidad de que se vayan del sistema, se aburren en las aulas o no logran un lugar de pertenencia en el ambiente académico. Esta situación, si bien se recrudece para los jóvenes de sectores populares, cada vez más afecta el imaginario y el sentido de los jóvenes de los sectores medios y acomodados de nuestras sociedades (SITEAL, 2013).

A continuación se presentan algunos relatos de jóvenes que ponen de manifiesto su malestar en varios aspectos de la interacción y el trabajo que realizan en las escuelas.

#### **a) Un espacio disciplinario y regulativo que castiga y castra**

Los jóvenes manifiestan una valoración positiva de las escuelas al considerarlas como importantes espacios de encuentro y convivencia con sus pares, sin embargo, las reglas disciplinarias de la escuela no son claras y, en ocasiones, en lugar de buscar “contener” los factores que dificultan el “enganche”, se reducen al castigo. La escuela busca obediencia, participación, estudio, dedicación, respeto al maestro y a sus compañeros, pero muchos jóvenes no lo cumplen por las diversas realidades socioculturales de donde provienen. Jóvenes chilenos afirman que en la escuela hay, una “disciplina” que molesta, que frustra, que da rabia:

Los profesores me trataban mal por mi edad y decían que era un huevón, que cómo iba a andar en el curso que estaba, si yo no era para estar en ese curso (Entrevistas, en Mettifogo y Sepúlveda, 2005: 44).

...estaba en quinto y me echaron y me fui a otro colegio y de nuevo me echaron y volví al anterior y ahí termine el quinto. Me echaban porque era

desordenado. No llegaba la clase, iba a fumarme un cigarro, no volvía a clases, no hacía tareas... (Entrevistas en Richards, 2009: 58).

### Algunos jóvenes mexicanos opinan en el mismo sentido:

Pienso que más por conducta, y se refleja en calificaciones; conducta y malas calificaciones van aunadas en una cadenita (Entrevistas en Tapia, Pantoja y Fierro, 2010: 205).

Casi siempre los que se van son los que desde el principio son el latoso del salón, los ves en el jardincito de abajo sentados, nada más viendo a quién fastidian, drogándose (Entrevistas en Tapia et al., 2010: 205).

Con base en la percepción de los jóvenes, las reglas que se aplican en la escuela son demasiadas, castrantes y además poco claras. La institución no es concebida como un espacio de participación y convivencia democrática, más bien como autoritaria y jerárquica.

Los jóvenes rechazan a la escuela porque en su interior no se les pide su opinión respecto del rumbo de ésta y menos aún de las dinámicas de aula; sólo se les exige seguir reglas que a veces no quedan claras, sin generar un espacio de participación y expresión de las opiniones de ellos como estudiantes y menos aún de sus familias.

Esta situación llega a manifestarse alrededor del cansancio y falta de sentido, tal como lo reflejan las opiniones de jóvenes mexicanos:

Yo a veces pienso: hoy no quiero ir. A veces por la flojera que da en la mañana... (Entrevistas, en Tapia, et al., 2010: 211).

No quería venir a la escuela porque no me gusta levantarme tan temprano, y hay algunas materias que no me caen, no me gustan (Entrevistas, en Tapia, et al., 2010: 211).

Conozco a una que se salió en segundo también, porque se le hacía aburrido (Entrevistas, en Tapia, et al., 2010: 211).

### En un tono muy parecido, jóvenes uruguayos y chilenos subrayan:

...hay que buscar siempre algo que te motive para olvidarte que el liceo es... ah, una pesadilla (Entrevistas en De León Calicchio, Gutiérrez, Lorenzo, Pianni, Porsecancki y RadaKovich, 2004: 70).

...este año no me presenté... porque no me gusta estudiar. Me va bien en la escuela, pero no me gusta estudiar... Esque hacía muchas tareas y a mí me aburrían (Entrevistas en Richards, 2009: 68).

### **a) La cultura escolar como espacio poco pertinente para la cultura juvenil**

Las opiniones que expresan los jóvenes como crítica a la cultura escolar, es que ésta no incorpora temáticas de su interés en el currículum formal e informal. Los jóvenes afirman que en la escuela no pueden conversar y aclarar sus dudas en un contexto acogedor, orientador, sino que encuentran, un discurso moralizador de parte de los adultos, con ausencia de códigos y símbolos compartidos, de sus vivencias, de sus intereses, de sus prácticas juveniles extraescolares, de su lenguaje y de sus formas de ser. Los relatos de los jóvenes muestran que éstos aspiran a romper la brecha que existe entre la dinámica escolar cotidiana y sus vivencias y experiencias juveniles que construyen fuera de la institución. Jóvenes de origen argentino mencionan al respecto:

No sé si lo importante que tengo que saber para la vida lo aprendo en la escuela. Me parece que no, que la escuela está al margen de las cosas importantes, se le pasó de largo... (Entrevistas en Saintout, 2007: 150).

... Pasan tantas cosas en el mundo que no sé si para vivirlo tengo que ir a la escuela, por ahí con viajar, o con vivir solamente aprendo cosas que para un futuro me sirven más. Mis viejos llegaron incluso a la universidad, y no sé si les sirvió tanto (Entrevistas en Saintout, 2007: 150).

Hay otras cosas que las que se enseñan en la escuela y que es importante que podamos saber. Por ejemplo, cómo es que se solucionan problemas grosos con los amigos y en la escuela no lo aprendés (Entrevistas en Saintout, 2007: 151).

Asimismo, la cultura y los resultados de la escuela son cuestionados por jóvenes de diferentes estratos sociales, aunque con diferentes énfasis. "... los alumnos de sectores socioeconómicos medios y altos critican los estilos pedagógicos poco actualizados y distantes de la experiencia práctica y cotidiana. También algunos contenidos del currículum, y el estilo autoritario de algunos profesores... los alumnos de sectores socioeconómicos bajos describen una escuela empobrecida en contenidos y exigencia que refuerza imágenes de marginación social y discriminación, y en la que se presta poca atención a cómo avanzan en sus aprendizajes" (Dussel, Brito y Núñez, 2007).

## **b) La escuela no genera comunidad**

Los jóvenes que abandonan la escuela y aquellos que se desafilian, son precisamente quienes no lograron construir un sentido de comunidad, de identificación mínimo con la institución. Los jóvenes realizan críticas fuertes a la incapacidad de ésta para construir un sentido de pertenencia. Algunos jóvenes aluden a la inexistencia de “lazos fuertes” que los inviten a quedarse en la institución, lo cual, según su propio discurso, le quita sentido a la misma actividad pedagógica.

Al respecto, coinciden las opiniones de jóvenes chilenos y uruguayos:

¿Por qué hago tanto desorden en el colegio? No sé, es que uno se aburre. Además hay cualquier gente que no conozco (Entrevistas en Richards, 2009: 58).

... los valores (...) acá no creo que haya un objetivo común, hay algunos que vienen porque no tienen nada que hacer, otros, como en mi caso, para tener una carrera... no van todos para el mismo lado, y en los scout sí vamos todos para el mismo lado... (Entrevistas en De León et al, 2004: 70).

## **c) Contracultura y resistencia**

En la escuela se expresan otros factores de indisciplina social, que se construyen en el cruce de las lógicas de identidad juvenil y formas de resistencia cultural. Se trata de la construcción y uso de códigos que suelen ser utilizados para ser aceptados por la masa estudiantil, para llamar la atención, resaltar en el grupo o destacar su “fuerza, belleza, valentía o trascendencia” como forma de reconocimiento y convivencia (Wilson y Bernal; 2011). Así, los lenguajes transgresores, las expresiones corporales provocadoras, la erotización de sus relaciones y diversas estéticas subversivas, el consumo de bebidas alcohólicas; las riñas y peleas; las “burlas indiferentes” y el maltrato al ornato público son, entre otras, formas de expresión juvenil que la escuela generalmente enfrenta más con formas de control autoritario que con dispositivos de construcción y apego a las reglas básicas de convivencia. Típicamente, de México hasta Argentina, se presentan situaciones como estas:

Cuando entré al (Cetis) ¡Me vestía guango! y todo eso. [Estaba en una banda de “skatos”] llegamos a... bueno, rayábamos los baños, entonces los prefectos me agarraron como cinco veces, seis veces ahí ¡pintando!, y

me llevaban con el de Servicios Escolares, ¡ya ve!, ¿no?... (Entrevistas en Guerra, 2006: 345).

A mí me da miedo en qué pueda terminar la escuela, porque nadie puede poner un límite (Entrevistas en Saintout, 2007: 163).

Le ponían muchos apodos a la muchacha ésta [...] la trataban mal [...] le decían arrastrada siempre que pasaba... (Entrevistas en Tapia et al, 2010: 211).

Muchos jóvenes expresan relatos en los cuales se trasluce un cambio importante del sentido escolar, pues ya no fijan su prioridad en la movilidad social, sino en la capacidad de resistencia que permite para enfrentar un mundo crecientemente adverso. Algunos relatos de jóvenes argentinos así lo dejan entrever:

Si vos no sabés nada, enseguida piensan que sos medio lento. Entonces yo cuando me pongo a conversar le digo cosas que sé, que no importan pero que al tipo le parece que sé de eso. Y eso me da importancia, o te miran de otra forma porque sabés como ellos, entonces te respetan, en la escuela se aprende a ser educado, a llevarse mejor con los otros” (Entrevistas en Saintout, 2007: 156).

#### **d) Deficiencias en la capacidad de los docentes**

Las críticas más sentidas por los jóvenes son la ausencia de relaciones íntimas y cercanas con sus profesores y los contextos normativos castrantes (tipos de normas y formas de aplicar las sanciones). Si bien no aluden de manera generalizada al nivel instruccional de parte de sus profesores, los jóvenes saben diferenciar entre los “buenos” y los “malos docentes”, y consideran que el desempeño de los docentes es importante para los resultados educativos, sus propios aprendizajes. Estudiantes argentinos esperan que el profesor sea:

Exigente pero no autoritario, que mantenga un clima ordenado: que sea alegre y divertido, que nos aconseje, ayude con los problemas. Pero también que sea estricto y se haga respetar (Entrevistas en Dussel, Brito, Núñez y Litichever 2006: 22).

Algunos jóvenes argentinos explícitamente plantean con claridad lo que esperan de los docentes para que su estancia en la escuela mejore:

...que los docentes estén realmente formados ...responsables, comprometidos y respetuosos con una real vocación y con la suficiente actitud de perseverancia y paciencia hacia nosotros, reconocemos la vocación apenas un maestro llega al aula y comienza su clase, cuando nos preguntan qué nos pasa y piensan en estas situaciones (Entrevistas en Parlamento Juvenil, 2011: 3).

Los profesores no siempre están preparados o no tienen la sensibilidad suficiente para comprender la realidad de los jóvenes y menos aún para articular esfuerzos educativos que pongan en juego asertividad, el cuidado, el respeto y la capacidad de enseñanza. Los ritmos de aprendizaje de los estudiantes son diferenciados y no todos tienen el mismo interés, a lo cual se suma la típica reacción crítica hacia los adultos y la dificultad para abordar los temas y problemas que les pasa.

#### **e) La frialdad de las relaciones interpersonales (profesor-alumno).**

El aspecto que peor perciben los jóvenes alude a las relaciones que establecen con sus profesores, a la falta de cercanía, intimidad y afectividad con ellos. La mayoría afirma que las relaciones que establecen están marcadas por la distancia, la frialdad y el contacto desde el rol. Los jóvenes desean relaciones estudiante-docente de mayor calidad, pues pareciera que el modo en que se vincula la comunicación entre estos dos actores no es siempre la mejor y por ello no se generan tampoco ambientes creativos e imaginativos. Algunos jóvenes uruguayos opinan:

Tengo profesores que son una grabadora, que hablan, tocan el timbre y se van, pero también tengo profesores buenos que se preocupan, hay de todo (De León et al, 2004: 51).

Para mí la relación humana entre alumno y profesor es un desastre, no saben quiénes somos ni qué nos pasa, no les importa... a nosotros tampoco nos importa de ellos, sólo aprobar y chau (De León et al, 2004: 51).

### **A manera de conclusión**

La situación en América Latina muestra que muchos jóvenes no tienen acceso a la educación formal y cuando la tienen, varios de ellos desertan por necesidades de subsistencia o porque no les gusta; otros, quienes tienen la



posibilidad de continuar sus estudios no muestran un rendimiento educativo favorable. Asimismo, una buena cantidad de jóvenes experimentan una salida temprana al mercado de trabajo y lo hacen hacia sectores precarios, con bajos niveles de calificación y condiciones salariales desventajosas. Algunos más combinan los estudios con el trabajo y lo hacen en condiciones de extremo esfuerzo que no les permite un desempeño óptimo ni en la escuela ni en el trabajo.

La escuela aparece ante los jóvenes como un campo de ausencias y rigideces institucionales. La realidad para los jóvenes es clara y contundente: o no hay escuelas o las que hay son insuficientes, y las que existen mantienen una lógica y un sistema poco adecuado y atractivo a las necesidades sociales y psicológicas de los jóvenes. Así, la desafiliación educativa se construye desde una profunda base estructural: currículos inflexibles, horarios rígidos, maestros cerrados y burocracias panópticas, sin contar con la ofensiva de los sistemas de evaluación, la reprobación y el fracaso escolar.

La diversidad de restricciones a las que se enfrentan los jóvenes latinoamericanos hace de la deserción escolar una situación común en sus trayectorias educativas. Separarse de la escuela crea, sin duda, una situación de riesgo para el futuro y alimenta en el largo plazo el rezago educativo. Es la deserción escolar un buen indicador de la forma en que las oportunidades educativas se distribuyen, tanto por lo que hace al acceso como a la permanencia y los resultados del aprendizaje.

En cualquier caso, la oferta real de la escuela produce *de facto* frustración, incertidumbre y diversas reacciones desesperadas para salir, acomodarse de la manera menos incómoda o simular la aceptabilidad y el aprendizaje que ofrecen las escuelas. Esto acuña la respuesta contracultural como una forma más pasiva que activa a las contradicciones culturales e institucionales de la escuela. La educación aparece para muchos jóvenes como el conjunto vacío a ser llenado por los contenidos culturales reales de la vida juvenil: sin conducción ni coordinación, mucho menos con acompañamiento, la contracultura juvenil refleja el desagrado y la insatisfacción, la ausencia de compromiso y, probablemente, la complicidad con la simulación o, en el mejor de los casos, la valentía heroica de salir de la escuela aceptando el riesgo de vivir con el estigma de un rango de exclusión adicional en la sociedad adulta.

Así, aunque los avances mostrados en América Latina en el nivel secundario han sido relevantes, sin duda, la situación prevaleciente es a todas luces insuficiente para atender los nuevos requerimientos de los jóvenes latinoamericanos en el marco de la sociedad del siglo XXI. Los cambios cuantitativos y cualitativos de nuestros países y de nuestros jóvenes requieren, con urgencia, una transformación profunda del modelo de formación y del paradigma institucional que ha caracterizado al nivel de educación secundaria alta de manera particular. Se trata de acciones de fortalecimiento, pero también de innovación, que permitan atender las nuevas condiciones objetivas de desarrollo educativo, así como los rasgos emergentes de la subjetividad juvenil que ahora son más complejas, tensas y diferentes en sus rutas de identidad, autonomía y construcción de capacidades, en su transición hacia la vida adulta de plena ciudadanía.

En tal perspectiva, existen preguntas fundamentales que siguen en el aire y que son orientadoras para la reflexión futura. Así, dadas las tendencias observadas en el abandono escolar y en particular en la expresión creciente de desafiliación educativa en los jóvenes:

- ¿Se necesita sólo un esfuerzo incrementalista o, en realidad, se requiere un nuevo proceso de rediseño institucional y cambio de las reglas del juego que rigen los modelos escolares?
- ¿Se trata sólo de contener los efectos perniciosos de un sistema y un modelo institucional de educación, o se requiere con urgencia una propuesta de re-escolarización?
- ¿Las tendencias a la “des-escolarización” están ya instaladas en la juventud latinoamericana por razones de la simbiosis entre cultura juvenil y sociedad de la información, o todavía la juventud de nuestra región requiere de una institución escolar fuerte pero renovada?
- ¿La política pública de juventud en general y la política educativa en particular disponen de una agenda pública integral y común para atender los retos sociales y educativos de los jóvenes?

Se trata de preguntas cuyas respuestas deberán exigir un balance detenido del diagnóstico prevaleciente, al mismo tiempo de calibrar con astucia la pertinencia de diseñar nuevas políticas que busquen re-unir y quizá replantear el vínculo cultural, social y propiamente educativo entre los jóvenes y la escuela secundaria, pensado como un eslabón importante

para conectar y facilitar la trayectoria de los jóvenes hacia la vida adulta y de ciudadanía plena que requieren las sociedades latinoamericanas.

## Referencias

- Abril, Elba, Rosario Román, María José Cubillas e Icela Moreno (2008). “¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México”. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1).
- Attanasio, Orazio. Miguel Székely (2003). *The Family in Flux: Household Decision-Making in Latin America*. Inter American Development Bank, New York.
- Beck, Ulrich (2001). *Repensar lo político*. Alianza, Madrid.
- BID. *Desconectados. Habilidades, educación y empleo en América Latina*. BID, New York 2012.
- Cabrol, Marcelo y Miguel Székely (Ed.) (2013). *Educación para la transformación*. BID, New York.
- CEPAL (2011). *Informe Regional de Población en América Latina y el Caribe 2011. Invertir en Juventud*. Santiago de Chile, CEPAL.
- CEPAL (2006). *Los jóvenes y el empleo en América Latina. Desafíos y perspectivas ante un nuevo escenario laboral*. Colombia: CEPAL.
- CEPAL (2011). *Panorama social de América Latina*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- CEPAL (2012). *Panorama social de América Latina*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- De León, Eduardo; Calicchio, Leonardo; Gutiérrez, Magdalena; Lorenzo, Magdalena; Pianni, Giorgina; Porsecanzki, Rafael, y Radakovich, Rosario (2004). *Cultura juvenil y Educación Media Superior en el Uruguay*. Serie Aportes para la reflexión y la transformación de la educación media superior. N° 26. Administración Nacional de Educación Pública, Uruguay.
- Dussel, Inés; Brito, Andrea, Núñez, Pedro, y Litichever, Lucía (2006). *La escuela media argentina: estudio nacional sobre las opiniones de jóvenes y docentes*. Fundación Santillana, Argentina.

- Dussel, Inés; Brito, Andrea, y Núñez, Pedro (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Fundación Santillana, Argentina.
- Goicovic, Igor (2002). “Educación, deserción escolar e integración laboral juvenil”. En *Última Década* (16) pp.11-53.
- Guerra, María (2006). *Jóvenes de sectores populares y escuela: encuentros y desencuentros a lo largo de la vida*. Documento presentado en el XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación.
- Guldi, Melanie ; Page, Mariane y Ann Huff (2006). “*Family Background and Children’s Transitions to Adulthood over Time*”. En *The Network on transitions to Adulthood, University of California, Department of Economics, California*.
- Huerta, Rocío (2010). *La deserción escolar en el nivel medio superior*. Instituto Politécnico Nacional, México.
- Lloyd, Cynthia; Behrman, Jere R.; P. Stromquist, Nelly, y Cohen, Barney. *Panel on Transitions to Adulthood in Developing Countries*. National Research Council.
- Mettifogo, Decio y Sepúlveda, Rodrigo (2005). *Trayectorias de vida de Jóvenes Infractores de Ley*. Centro de Estudios en Seguridad Ciudadana, Instituto de Asuntos Públicos Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Miranda, Francisco (2006). *Nuevos Yacimientos de empleo para jóvenes. Un enfoque comprensivo para una política integral*. México: Instituto Mexicano de la Juventud.
- Mockus, Antanas (2004). “Anfibios culturales y divorcio entre ley, moral y cultura”. En *Análisis político* (21) pp.43-56.
- Montgomery, Mark (2009). “Urban Poverty and Health in Developing Countries”, *Population Bulletin*, 64 (2), 6.
- OCDE (2010). *PISA 2009 results: What students know and can do. Student performance in reading, mathematics and science. Volume I*.
- OIT (2010). *Trabajo decente y juventud en América Latina*. OIT/PREJAL, Lima.
- Parlamento Juvenil (2012). *La escuela media que queremos*. Recuperado de: <http://parlamentojuvenil.educ.ar/>
- Pérez, José Antonio (2000). “Visiones y versiones. Los jóvenes y las políticas de juventud”. En Gabriel Medina (Comp.). *Aproximación a la diversidad juvenil*. El Colegio de México/Centro de Estudios Sociológicos, México.

- Reguillo, Rossana (2000). “Las culturas juveniles: un campo de estudio. Breve agenda para la discusión”, en Medina, Gabriel. (Comp.). *Aproximación a la diversidad juvenil*. El Colegio de México/Centro de Estudios Sociológicos, México.
- Richards, Cecilia (2009). “¿Por qué creo que me fui de la escuela? Testimonios de jóvenes que viven la interrupción de su trayectoria educativa”. En Eroles, Daniela y Hirmas, Carolina. (Coords.). *Experiencias educativas de segunda oportunidad. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*, (pp. 61-77). ORELAC/ UNESCO/OEI, Santiago, Chile.
- Ruel, Marie; Garrett, James y Haddad, Lawrence (2008). “Rapid Urbanization and the Challenges of Obtaining Food and Nutrition Security”. En Richard Semba y Martin Bloem. *Nutrition and Health in Developing* (pp. 646). Humana Press, New Jersey.
- Saintout, Florencia (2007). *Jóvenes e incertidumbres. Percepciones de un tiempo de cambios: familia, escuela, trabajo y política*. Tesis para optar el título de Doctor en Ciencias Sociales. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Chile.
- SITEAL, OEI, UNESCO, IIPE. *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*. SITEAL/OEI/UNESCO/IIPE, Argentina, 2008.
- SITEAL. *¿Por qué los adolescentes dejan la escuela?*, OEI-UNESCO-IIPE-SITEAL, Argentina, 2013.
- Székely, Miguel (2011). *Jóvenes que ni estudian ni trabajan: un riesgo para la cohesión social en América Latina*. Mimeo, México.
- Tapia, Guillermo; Pantoja, Josefina y Fierro, Cecilia (2010). “¿La escuela hace la diferencia? El abandono de la escuela secundaria en Guanajuato, México”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (44), pp.191-219.
- Tedesco, Juan Carlos (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, Argentina.
- UNICEF. *Estado mundial de la infancia 2012*. UNICEF, New York, 2012.
- Wilson, Arianne y Bernal, Yonier. “La prevención educativa de la disciplina social en el contexto pedagógico en la educación preuniversitaria”. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3 (27), 2011.



# **La reinserción social de adolescentes en conflicto con la ley penal. El papel de la educación formal en instituciones mexicanas y alemanas**

*Mónica García Cravioto  
Carlos Rafael Rodríguez Solera*

## **Introducción**

El incremento de los problemas de seguridad pública que se ha producido en México en la primera década del siglo XXI, ha traído como una de sus consecuencias el aumento de la cantidad de adolescentes infractores que permanecen internados en centros de reclusión.

Las conductas delictivas de los jóvenes se castigan con la privación de la libertad, pero también existe un gran interés de las autoridades estatales y de la población en general en promover la reinserción social de los adolescentes, proceso en el cual la educación puede jugar un papel fundamental.

Sea cual sea la época que la sociedad atraviese, ésta experimenta conflictos que ponen en peligro su cohesión. Grupos sociales son segmentados y esto provoca una fractura en la convivencia entre los individuos.

La educación puede ser un factor de reinserción social si procura tener en cuenta la diversidad de los individuos y de los grupos humanos y, al

mismo tiempo, evita ser un elemento de exclusión social (Delors, 2006).<sup>49</sup> En este trabajo se busca investigar en qué medida los programas de educación formal contribuyen a una efectiva reinserción social de los menores infractores en México; para lo cual se hace una comparación con programas similares que se impulsan en Alemania.

En el trabajo se encuentra que en Alemania el sistema de justicia juvenil cuenta con una gran cantidad de herramientas. Las medidas disciplinarias y de represión a los jóvenes se complementan con medidas educativas y existe un minucioso seguimiento de los jóvenes que han pasado por centros de reclusión, lo cual les permite contar con datos precisos sobre la proporción de ex internos que continúan estudios, consiguen trabajo y logran una reinserción social efectiva.

En el caso de México, las instituciones que atienden a niños y adolescentes en conflicto con la ley penal no recaban información sobre los ex internos y no se indaga sobre la reincidencia en la que los adolescentes pueden incurrir, a pesar de la educación recibida. Por ello, no se cuenta con indicadores que permitan determinar en qué grado se logra que los ex internos se reintegren a la sociedad.

La mencionada falta de datos y de sistemas de seguimiento, hace que sea difícil establecer en qué medida la educación formal está contribuyendo en México a la reinserción social de los jóvenes en conflicto con la ley penal; sin embargo, lo que se puede apreciar es que las acciones para promover la readaptación y reeducación de estos jóvenes no han cambiado substancialmente. Las escuelas correccionales (o reformatorios), hoy llamados “centros de internamiento”, llevan a cabo procesos de educación que han sido los mismos por años.

En el caso estudiado se promueve una educación fuera de contexto, sin anclaje real con las necesidades específicas de los sujetos. Se intenta que los alumnos-internos aprendan nuevas conductas en un contexto institucional artificial, lo que impide que la educación formal cumpla con su papel de promover la reinserción social de los jóvenes en conflicto con la ley.

---

49 El Informe Delors de la UNESCO de 1996 especificó como elementos imprescindibles de una política educativa de calidad, la necesidad de que ésta abarque cuatro aspectos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir con los demás y aprender a ser. Los dos primeros aspectos son los que se enfatizan tradicionalmente y se trata de medir para justificar resultados. Los dos últimos son los que hacen a la integración social y a la construcción de ciudadanía. Para el desarrollo de los últimos (y también de los primeros) sirven los programas que promueven la resiliencia en las escuelas.



## Metodología

Este trabajo parte de un enfoque de investigación en educación comparada. Tal y como lo señala García (1991), la educación comparada constituye una ciencia de la educación que en su corta vida como disciplina académica ha emprendido cambios altamente significativos, aunque no busca justificar como válidas prácticas que en otras coordenadas espacio-temporales pudieron ser efectivas. Incluso, esta ciencia se ha configurado como poseedora de un objeto y un método propio.

La educación comparada se caracteriza por el estudio de los problemas educativos con un enfoque multi y transdisciplinario, con una vocación internacional y multicultural. (Noah y Eckstein, 1970; Altbach y Arnove, 1982).

El desarrollo de una nueva perspectiva en los estudios educativos y específicamente un método comparativo y global, tienen como objetivo producir una nueva manera de aprehender el objeto. Apunta hacia la conciencia de las personas y no hacia un territorio. Un gran reto para el método comparativo consiste en atender las estrategias para examinar la especificidad de la globalización como fenómeno emergente (Beck, 1998).

El método utilizado en este trabajo sigue la propuesta de Noah y Eckstein (1970), quienes proponen un procedimiento comparativo sustentado en cuatro etapas o fases: descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación.

En la fase de descripción se presentan los datos recopilados para cada una de las áreas de estudio. Se requiere que las fuentes de información empleadas sean de buena calidad y que exista homogeneidad en los datos para que la comparación sea confiable.

La fase de interpretación intenta dar explicaciones sobre el fenómeno estudiado. Pone énfasis y profundiza la etapa descriptiva. Se trata de encontrar el porqué y el para qué de las descripciones hechas. Requiere de mayor conocimiento por parte del investigador de la historia del fenómeno educativo, estudiando sus dimensiones sociales, políticas, económicas y culturales.

La yuxtaposición tiene como finalidad colocar ordenadamente en paralelo los elementos del sistema educativo sobre los que se viene trabajando. Se yuxtaponen aquellos elementos de un sistema que guardan

correspondencia con sus iguales en otro sistema. Cuando se colocan frente a frente los elementos seleccionados, se desprende una información sobre sus diferencias y semejanzas.

La cuarta fase, donde debe haber un criterio de comparación que la oriente, establece relaciones entre dos o más fenómenos de un mismo género, relaciones que sirven para deducir una congruencia, una afinidad o una discrepancia. Se trata de ver si las características de los fenómenos que se comparan se corresponden totalmente, en parte o no se corresponden. Una vez realizado este paso ya es posible emitir conclusiones del estudio y surge un conocimiento nuevo emergido de la comparación.

Los datos para el presente estudio fueron recogidos mediante entrevistas semiestructuradas realizadas a funcionarios del Centro de Internamiento del Estado de Hidalgo y del Departamento de Libertad Condicional del Servicio Ambulatorio de Justicia de Renania del Norte-Westfalia, corte regional de Münster (Ambulanter Sozialer Dienst der Justiz Nordrhein-Westfalen bei dem Landgericht Münster).

Con estas entrevistas se recogió información amplia y documentada sobre los programas educativos y sobre el seguimiento que se hacía a los infractores dentro y fuera de las instituciones de internamiento. Se contrastaron las medidas educativas dirigidas a los adolescentes que han cometido alguna infracción a la ley penal en Alemania con las medidas utilizadas en el sistema mexicano.

Asimismo, se realizaron observaciones en grupos de adolescentes que se encuentran cursando la escuela secundaria y la escuela primaria, con el fin de conocer los programas de las asignaturas destinadas a resaltar los valores cívicos y éticos. Las instituciones visitadas fueron la escuela Dietrich-Bonhoeffer-Schule Katholische Hauptschule Brookweg, localizada en Recke, Alemania, y la escuela Immanuel-Kant-Gymnasium, ubicada en la ciudad de Münster.

En el periodo comprendido entre enero de 2010 y diciembre de 2011, se observó de manera directa y participativa a los jóvenes reclusos en el Centro de Internamiento para Adolescentes del estado de Hidalgo. La realidad social observada a través de clases frente a grupo y colaboración en actividades extraescolares, tales como festivales, obras de teatro y celebraciones de días festivos, ha permitido un enfoque holístico de esta realidad donde convivir, compartir y acompañar a los sujetos de estudio

en sus actividades cotidianas ha sido la base para la comprensión de las posiciones ideológicas que sustentan estas formas de vida.

El grado de participación, en esta técnica, se centró en el rol del profesor(a) frente a grupo de los adolescentes, donde se contaba con información implícita y no escrita, en la cual se consiguió un clima de confianza y seguridad. El estatus de investigadora fue encubierto con el propósito de lograr un mejor acercamiento al grupo. El establecimiento de las relaciones de confianza y seguridad con los agentes estudiados, así como las funciones ejercidas durante la estancia, fueron claves para el éxito de esta investigación.

Las entrevistas realizadas al Director del Centro de Internamiento del Estado de Hidalgo y a la Trabajadora Social Brigitte Ginski-Adolph, responsable del departamento de Libertad Condicional del Servicio Ambulatorio de Justicia de Renania del Norte- Westfalia (Ambulanter Sozialer Dienst der Justiz Nordrhein-Westfalen bei dem Landgericht Münster), así como al director del centro, Albert Schmelting, arrojaron información sobre los programas educativos y de seguimiento a los menores infractores dentro y fuera de las instituciones de internamiento.

Los documentos revisados han sido una valiosa fuente de información retrospectiva y referencial de situaciones, sucesos y fenómenos. Los acontecimientos no observados antes de comenzar el estudio, como por ejemplo el tipo de delito cometido por el menor infractor y su grado de escolaridad, han sido conocidos mediante el análisis documental oficial. Sin embargo, el rastreo, inventario y acceso a estos documentos fue, en un principio, lento y con largos procedimientos para su obtención.<sup>50</sup>

La revisión permanente de bibliografía sobre el tema de investigación y la comprensión de la problemática de los jóvenes en Alemania, la situación de violencia existente entre este sector de la población y la forma de trabajar con las instituciones dedicadas a su rehabilitación, en un contexto educativo, social y legal, ha sido un punto crucial e interactivo en la recogida de información que permitió de esa manera llegar a la triangulación de datos.

---

50 Los documentos oficiales no pueden ser mostrados por razones de confidencialidad del Centro de Internamiento.

## La situación de los adolescentes internados en México y Alemania

El Centro de Internamiento para Adolescentes del Estado de Hidalgo es un órgano administrativo dependiente de la Secretaría de Seguridad Pública que, dentro del Sistema Integral de Justicia para Adolescentes en el estado, tiene la obligación de llevar a cabo la ejecución de las medidas de tratamiento determinadas por el juez especializado y por el Consejo Técnico del propio instituto.

El Centro de Detención Juvenil de *Düsseldorf-Gerresheim* es un organismo estatal encargado de aplicar la sanción de tercer grado a los menores infractores o a los jóvenes delincuentes a quienes las medidas educativas y disciplinarias no han podido reinsertar en la sociedad.<sup>51</sup> En Renania del Norte-Westfalia hay seis grandes centros de detención de menores, con un total de 254 plazas, con una población de 232 internos.

En las visitas realizadas a este centro, se obtuvo información sobre los resultados de la educación formal y el comportamiento de los internos. La participación en clase de los alumnos describe, entre otras cosas, el esfuerzo de seguir las lecciones, la diligencia en el trabajo en el aula y en la adquisición de conocimientos perennes. El seguimiento de los cinco años subsecuentes a la salida del interno es información confidencial del centro.

Los centros de internamiento, mexicanos y alemanes, presentan algunos rasgos comunes, donde la severidad y la separación de los padres han estado presentes en ambos países en diversos momentos de la historia.

Una comparación entre los aspectos normativos de ambos sistemas se presenta en el cuadro 1 del anexo. De los datos presentados en ese cuadro se puede apreciar que tanto en México como en Alemania se establecieron, hasta el siglo XIX, severas normas en el ámbito penal hacia los menores. La corrección fue el principio que regía los ordenamientos de la época, destinando a infractores a asilos y casas de rehabilitación.

Posteriormente, en el siglo XX, en ambos países las penas evolucionan y se humanizan, dando lugar al trato digno de los menores infractores, hasta lograr espacios dedicados a la educación de sus internos. En ambos países se observan leyes especiales basadas en el bienestar del menor y a su derecho a la rehabilitación.

---

51 En todos los centros de detención alemanes, los internos reciben educación formal de acuerdo con su nivel de escolaridad, como en el caso de México.

En lo relativo a las normas jurídicas actuales, tanto México como Alemania poseen leyes distintas de las de los adultos para someter a un proceso a los menores que han infringido la ley. Resulta importante subrayar que en ambos países la educación juega un papel primordial dentro del internamiento. Sin embargo, en México, la Secretaría de Educación Pública es la única autoridad gubernamental que suministra educación a los internos. En cambio, en Alemania, son diversos los organismos que se encargan de su educación.

Estas instituciones reciben distinto nombre. En México son denominados “centros de internamiento”, mientras que en Alemania son conocidos como “centros de detención”.

Los objetivos de los centros de internamiento o detención tienen como base la educación del interno, en ambos países se rescata la importancia de este factor estratégico como motor de cada una de estas instituciones.

En México, los centros de internamiento son órganos administrativos dependientes de la Secretaría de Seguridad Pública o de la Secretaría General de Gobierno que, como ya se expuso en el caso de Hidalgo, tienen la obligación de llevar a cabo la ejecución de las medidas de tratamiento determinadas por las autoridades judiciales.

Cada estado de la República Mexicana tiene un centro de internamiento y su misión consiste en lograr la integración efectiva al Sistema Integral de Justicia para Adolescentes, mediante la ejecución de las medidas de tratamiento determinadas por el juez especializado en la impartición de justicia para adolescentes y las ordenadas por el propio instituto, por medio de una eficaz vigilancia de esas medidas y la prevención especial, tratamiento interno y externo que se da al menor infractor, así como la prevención general que desarrolla el organismo para evitar que el menor en estado de riesgo incurra en conductas constitutivas de delitos.

Los centros de internamiento tienen la visión de establecerse como una institución debidamente integrada en el quehacer de la prevención general en beneficio de la sociedad, así como en la aplicación del tratamiento requerido por el menor infractor, obviamente previo diagnóstico de su personalidad, a efecto de lograr su total adaptación y disminuir al mínimo la reincidencia (Arellano, 2006).

En Alemania existen centros de detención juvenil en 14 estados o *länders*.<sup>52</sup> Cada uno de éstos se encuentra regulado por una ley estatal

---

52 Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-

dependiendo de su jurisdicción. El director del centro es responsable de la operación en general. En los centros de detención se tiene experiencia en la educación de los jóvenes. El equipo está formado por psicólogos, trabajadores sociales, maestros y otros profesionales. La instrucción y la selección del personal con un adecuado nivel educativo, es indispensable para formar parte del personal del centro.

## **Seguimiento de los menores infractores**

En México y en Alemania se han encontrado resultados dispares en lo relativo al seguimiento de los menores infractores. En México no existe un programa oficial de seguimiento a los internos que han cumplido la medida de internamiento impuesta y que recuperan su libertad para seguir adelante con su vida.

Los menores de edad recuperan su libertad, una vez que cumplen la medida que les fue impuesta en los centros. En ocasiones (en cifras no oficiales) logran conseguir un trabajo o continúan estudiando. Sin embargo, no hay datos que se recojan de manera sistemática sobre estos casos, por lo que no existen estadísticas sobre lo que ocurre con los internos a partir de su salida de los centros de internamiento.

El Sistema de Justicia de Menores en Alemania (Jugendgerichtsbarkeit) establece una serie de medidas y programas en los cuales se lleva a cabo un seguimiento por un tiempo promedio de cinco años, a partir del momento en que el menor o interno abandona el centro de detención. Existen diversos programas encargados de esta tarea, supervisados por el Servicio Ambulatorio Social en conjunto con el Servicio de Libertad Condicional Federal (Ambulanter Sozialer Dienst-Fachstelle Bewährungshilfe), entidad que se encarga de velar por los intereses del ex interno en su nueva situación de independencia.

Conjuntamente, cada estado o länder es responsable de plantear nuevos programas de seguimiento para mantener al ex interno en su campo de visión, como es el caso de Renania del Norte-Westfalia, en donde se ha implementado un proyecto pionero en el cual las medidas de trabajo están orientadas hacia la vigilancia (traducida en orientación) de los ex internos. El proyecto ha logrado diversos puestos de trabajo o matriculaciones

---

Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen.

efectivas en universidades de los ex internos ahora en libertad.<sup>53</sup>

En el cuadro 2 del anexo se presentan datos comparativos sobre el sistema de los centros de internamiento o detención, que existen tanto en México como en Alemania. Como puede apreciarse, en México, ante la ausencia de una ley federal, cada entidad federativa posee una ley diferente. Esto propicia una desigualdad en el Sistema de Justicia Juvenil.

En ambos países se ha remplazado el término “prisión” y se utiliza “Centro”, siendo en México un “Centro de Internamiento” y en Alemania un “Centro de Detención”. Aunque se evite el uso del término “prisión”, en ambos casos se trata de instituciones donde los menores infractores están privados de la libertad.

En ambos sistemas la autoridad recae en la dirección de la institución. En ambos países se observa además la existencia de una ley especial para el ámbito juvenil, separada del derecho para adultos.

En Alemania, la edad mínima para ser sujeto al derecho juvenil es de 14 años. Los individuos sujetos a esta ley no pueden ser mayores de 21 años. En ocasiones, a los menores de 21 años de edad se les puede juzgar como adultos, dependiendo de la gravedad de su conducta. A diferencia de México, donde la edad oscila entre los 18 y los 25 años de edad, se ha observado que la protección a los individuos de estas edades es un tema controversial, en virtud de considerar la edad máxima de 25 años como merecedor de normas de derecho juvenil y no de adulto.

En México, las medidas de orientación y protección, así como las medidas educativas –antes de llegar al internamiento–, no son preventivas. Alemania muestra más intervención preventiva que México, al imponer medidas que se van agravando, dependiendo de la respuesta del joven. Se comienza con medidas educativas hasta llegar a la prisión para jóvenes.

Ambos países se dirigen a la reinserción del menor, tomando como base la educación. Sin embargo, cuando ambos países son comparados, se aprecia que los resultados han sido desiguales. Las leyes alternativas de Alemania demuestran una solidaridad gubernamental al tener la posibilidad de delegar funciones para solucionar el problema de la delincuencia juvenil y no saturar los centros de detención con internos que pueden ser tratados bajo otras opciones.

---

53 Entrevista realizada al doctor Philip Walkenhorst, funcionario de Servicios a la Juventud, publicada en [http://www.gefaehrdetenhilfe.de/pages/1986\\_philipp\\_walkenhorst.cfm?searchterm=walkenhorst](http://www.gefaehrdetenhilfe.de/pages/1986_philipp_walkenhorst.cfm?searchterm=walkenhorst)

En México existen discusiones acerca de la leve penalidad dictada a un menor infractor por delitos graves. La crítica se fundamenta en que el menor tiene ya un criterio que le permite dilucidar sobre su conducta. En cambio, en Alemania la pena para delitos graves puede imponerse hasta por 10 años. Sin embargo, como ya se había dicho, existe la posibilidad de que el individuo sea juzgado por leyes de adultos.

No cabe duda de que el seguimiento a los menores infractores que han estado internos es fundamental para su reinserción. Alemania cuenta con organismos especializados para ello, que trabajan conjuntamente con los centros de detención para buscar que los ex internos tengan oportunidades laborales y puedan continuar estudiando.

En el caso de México no se cuenta con mecanismos que permitan el seguimiento de los menores que han alcanzado su libertad. El individuo, una vez libre, abandona el centro y continúa su camino sin supervisión alguna.

## **El problema de la reincidencia**

Tanto en Alemania como en México, la reincidencia de los ex internos constituye un problema social. Las medidas disciplinarias a las que son sometidos en los centros de internamiento y la terminación de estudios formales parecen no ser suficientes para el logro de la reinserción social de los ex internos.

Para lograr el objetivo de evitar la reincidencia, en criterio de Giebel (2005), es necesario conocer detalladamente la variedad de influencias y la dependencia de las variables explicativas, tales como familia y entorno inmediato.

A la hora de unificar un criterio de evaluación para determinar la reincidencia del menor, debemos tener en cuenta qué factores se relacionan con los inicios de la carrera delictiva y los condicionantes que determinan su permanencia o resistencia. Por lo tanto, una detección eficaz de los factores de riesgo es imprescindible para la futura aplicación de medidas, tanto preventivas como correctoras y el diseño de los programas preventivos y de tratamiento de la delincuencia. Dichos factores pueden considerarse de riesgo o de protección, dependiendo de si el factor está presente o no, y pueden ser estáticos o dinámicos según su estabilidad en el tiempo (Andrews y Bonta, 1995).



Para prevenir la reincidencia se debe averiguar y comprender los factores de riesgo que pueden impulsar a un sujeto hacia una carrera delictiva, es decir, que lo hacen vulnerable a la delincuencia. Para el estudio y comprensión de estos elementos, hay que contemplar los factores protectores o conjunto de aspectos individuales, sociales y ambientales que pueden prevenir o reducir la probabilidad de desarrollar desórdenes y que por lo tanto hacen del niño o del adolescente personas resistentes a la criminalidad. Mediante la prevención es posible obtener resultados muy importantes, concluyen los autores, si se es capaz de influir sobre esas variables.

De acuerdo con investigaciones del Instituto Nacional de las Ciencias Penales (Gómez, 2007), el éxito de la readaptación en menores debe basarse en un tratamiento que considere también las causas que los condujeron a cometer la infracción, en virtud de que los infractores, antes de ser victimarios, fueron víctimas.

De esta manera, se lanzó en México un programa experimental nombrado “Comunidad Terapéutica Reeducativa de Reinserción Social para Menores Infractores”, en donde la familia juega un papel fundamental al participar en actividades junto al menor, además el apoyo psicológico y de trabajo social y educativo es más agudo. Uno de los problemas a los que se ha enfrentado es que el número de internos rebasa la expectativa de cobertura del programa.

De acuerdo con un estudio publicado por el Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública de la Cámara de Diputados (Arellano, 2006) durante 2005, un total de 61,741 menores fueron puestos a disposición del Ministerio Público, de estos el 50% fue sujeto a procedimiento y sólo a 22,983 (37%) se les fincó responsabilidades y el resultado fue que de este total, 9,674 se encuentran internos en algún centro de tratamiento, 9,840 en tratamiento externo y 3,469 fueron sujetos a otras medidas: canalización a algún tipo de instituciones, amonestación o apercibimiento. Sin embargo, aún no existen resultados palpables sobre la aplicación de este programa.

En Alemania, los jóvenes en el sistema de justicia juvenil están lejos de ser un grupo homogéneo: grupos vulnerables de jóvenes que consumen drogas, los inmigrantes, los jóvenes alemanes descendientes de padres extranjeros. Esto hace que el sistema de justicia no pueda aplicarse de forma uniforme dentro de los centros de internamiento. El índice de reincidencia en ese país se calcula en un máximo del 15% de los jóvenes que delinquen

y una cuarta parte vuelven a cometer hechos delictivos graves ya en una edad adulta (Pfeiffer, 2006).

En el cuadro 3 del anexo se hace un comparativo sobre la población de menores infractores confinados en centros de internamiento en México y Alemania. De acuerdo con los datos que se presentan en ese cuadro, México es un país donde ha crecido la delincuencia y no es la excepción la delincuencia juvenil. Sin embargo, en las últimas décadas, en Alemania también han aumentado las cifras en este ámbito.

La reincidencia en ambos países es un factor de suma importancia y preocupación de los gobiernos. El problema recae en la efectividad de los centros. Las capitales de ambos países tienen el mayor número de internos y presentan el mayor índice de reincidencia.

El estado de Hidalgo y Nordrhein-Westfalen, que son los lugares donde se realizó el estudio, presentan bajos niveles de reincidencia en relación con los niveles que prevalecen en los respectivos países.

Uno de los grandes problemas dentro de los centros de internamiento en México es la presencia de individuos de origen indígena. Estas personas sufren discriminación y en ocasiones no dominan el castellano. Resulta importante decir que en los centros no se ha encontrado personal bilingüe que pueda atenderlos.

En Alemania, el fenómeno de la migración ha traído como consecuencia que existan dentro de los centros de detención hijos de padres inmigrantes. El resultado es una exclusión a estos menores a su salida de los centros. En ambos países se observa la comisión de delitos graves. Sin embargo, en México la privación de la vida es el delito más común de la delincuencia juvenil.

## **Educación como medio de reinserción social**

De acuerdo con Delors (2006), la educación se entiende como una tarea de toda la vida y, por ende, en este trabajo se parte de la hipótesis de que la intervención educativa puede contribuir a la reinserción social de los jóvenes internos en centros de internamiento.

Es precisamente la educación como proceso lo que permite que cada sujeto avance hacia la mejor integración posible dentro del contexto y situación en la que vive.

La UNESCO (1980) declaró la importancia de las medidas educativas orientadas a los grupos desfavorecidos, dentro de los cuales se encuentran los menores infractores. Este organismo destaca la necesidad de poner atención a los siguientes aspectos:

- El derecho a la educación, entendido como el desarrollo integral de la persona, recogido en la Declaración de los Derechos Humanos.
- La educabilidad de estos individuos que han pasado por circunstancias desfavorables.
- La necesidad de culminar la etapa de tratamiento y rehabilitación hasta que los ex internos se incorporen a la sociedad en igualdad de condiciones.

Pese a todo esto, subsiste en la práctica un grave problema frente a la reinserción social y el papel que juega la educación en este proceso. Rodríguez (2011) afirma que la dificultad está en concretar lo que sería una persona integrada o una persona reinsertada socialmente, después de haber estado dentro de un centro de internamiento, privado de su libertad. Siguiendo a Rodríguez (2011), conviene considerar las características propias de una persona socialmente integrada (o reinsertada):

- No lleva a cabo conductas contrarias a la sociedad hasta el extremo de que éstas coarten, o puedan coartar, su actuación social;
- Se dedica a actividades lucrativas, realiza tareas domésticas, perfecciona su instrucción, da muestras de espíritu creador o desarrolla su capacidad potencial;
- No infringe las leyes;
- Tiene relaciones personales satisfactorias.

Estos criterios han sido cuestionados por estudiosos del tema, argumentando que las actividades de reinserción social deben estar orientadas a conseguir los objetivos correspondientes, actividades que han de estar integradas en todo el proceso de recuperación del menor infractor (Funes y Mayol, 1988).

Los servicios educativos, escolares y extraescolares tienen en la reinserción cada día mayores posibilidades de colaboración. Todos los

profesionales de la educación debieran estar preparados para instruir a estos estudiantes teniendo en cuenta sus necesidades y limitaciones.

La educación del menor infractor señala una complicada serie de instituciones diseñadas para iniciar a los delincuentes más jóvenes en la cultura prevaleciente y en los intrincados patrones de prácticas, supuestos y expectativas que forman la vida social (Moore, 1987).

Los programas educativos dentro de estas instituciones deben estar encaminados, entre otros factores, a intervenir sobre las problemáticas más frecuentes que presentan los menores infractores.

Kazdin y Buela-Casal (1999) afirman que los problemas más frecuentes que muestran los menores infractores son abandono o retraso escolar, dificultades en las relaciones interpersonales, falta de habilidades sociales, baja autoestima, ausencia de un proyecto de vida, farmacodependencia, desintegración familiar y conductas sexuales inadecuadas.

Los menores que presentan problemas de delincuencia juvenil tienen dificultades académicas, manifestadas en la falta de habilidades intelectuales, fracaso escolar, abandono de la escuela y dificultades de conducta en la misma (Sue, 1994). Es frecuente que estos adolescentes muestren una escala de intereses, actitudes y valores no afines con las exigencias y ofrecimientos de la institución escolar.

El problema recae en que las normas educativas no son sentidas como propias, sino como parte de una autoridad externa no reconocida y la educación no es percibida dentro de un proyecto de vida. Existe también una ausencia de habilidades sociales necesarias para el éxito académico –como escuchar, obedecer y seguir instrucciones, así como de autoafirmación, interacción y comunicación efectiva– (Garrido, 1989). Otra característica común de estos alumnos es su conducta, la que provoca dificultades en sus relaciones con otras personas y se convierte en una limitación para su aprendizaje (Brennam, 1990).

Los programas educativos de los menores infractores recluidos en centros de internamiento en México se elaboran sin el conocimiento real de las características concretas de los sujetos a los cuales van destinados, en virtud de que no cuentan con una fundamentación en las necesidades particulares de los educandos.

Estos elementos disminuyen la efectividad del currículo que se imparte, ya que, como sostiene Brennam (1990), los objetivos y métodos de enseñanza deben estar relacionados con los alumnos a los cuales van

dirigidos, teniendo en cuenta sus potencialidades y las incapacidades de los mismos.

Por su parte, Papalia y Sally (1997) afirman que la satisfacción adecuada de las necesidades educativas de estos menores permitiría que, una vez concluido el programa de rehabilitación, muchos de éstos se puedan integrar a un sistema escolar formal, lo cual es sumamente importante para lograr una verdadera rehabilitación. El simple hecho de estar en la escuela disminuye la probabilidad de que el menor incurra en conductas delictivas.

Los centros de detención en Alemania cuentan con un departamento de pedagogía que se encarga de que los menores o internos aprovechen el tiempo libre, además de detectar a los internos con problemas de aprendizaje y canalizarlos al servicio correspondiente. Asimismo, se promueve la participación activa de los padres en la educación de sus hijos y se involucra a los alumnos en el mantenimiento y conservación de las aulas y el mobiliario.

De acuerdo con el criterio de Albrecht (1990), la educación formal impartida a los menores infractores en Alemania es entendida primordialmente como un efecto de la pena, a través del “efecto educativo de la retribución” y como un efecto de la “resocialización”. El mismo autor señala que es también necesario contar con posibilidades de socialización adecuadas, o circunstancias vitales que permitan un desarrollo de la personalidad. Por ende, la “educación” en el contexto del derecho penal de adolescentes, posee un único objetivo sostenible desde el punto de vista constitucional, el cual es la “dirección parcial del comportamiento, en el sentido de la exigencia de un comportamiento legal. Sin embargo, desde la perspectiva científico social esto último no es “educación” (socialización) sino exclusivamente control social (Albrecht, 1990).

En el cuadro 4 del anexo se hace un comparativo entre el sistema de educación formal en los centros de internamiento de México y Alemania. En México la mayor parte de la población interna cuenta con estudios de secundaria, sin embargo, también existen internos con estudios básicos o sin estudios, a estos últimos se les forma con un programa de alfabetización. En cambio, en Alemania, la media de estudios es lo que en México equivaldría a estudios medios superiores. En México los internos se preparan en la modalidad de enseñanza abierta, que consiste en proporcionar al alumno los materiales y recursos necesarios para estudiar un programa sin que tenga que asistir a la escuela; el aprendizaje se realiza

en el centro de internamiento, para lo cual reciben asesoría individual o de grupo por parte de maestros que visitan regularmente dichos centros. La certificación del avance gradual del programa se lleva a cabo mediante la presentación de una serie de exámenes.

Los internos de Alemania reciben educación análoga a la educación ordinaria. Esto fomenta la eliminación de estigma y la fácil reintegración a la escuela una vez recuperada su libertad.

En ambos países el estigma de haber estado en un centro de internamiento es eliminado, borrando toda referencia a dichos centros en los documentos oficiales, con lo que se busca que los ex internos puedan continuar con los estudios u obtener un trabajo cuando recuperen su libertad.

Además de los cursos, en ambos países existen programas deportivos especialmente diseñados para atender a los jóvenes de los centros de internamiento. En el caso de México opera el programa académico-deportivo denominado “Centro Modelo de Internamiento para la Reincorporación del Adolescente” (CEMIRA)<sup>54</sup>, el cual tiene como objetivo:

(...) la integración y la reinserción social de los menores y los jóvenes sentenciados a medidas, mediante la aplicación de programas inminentemente educativos y deportivos, así como la custodia de los menores y los jóvenes, asegurando la ejecución de las medidas cautelares o definitivas<sup>55</sup>.

En el caso del estado de Hidalgo, al deporte se le da mucha importancia, al grado que el nombre oficial de la institución donde los jóvenes permanecen detenidos es “Centro de Internamiento Académico Deportivo”.

En el caso de Alemania, existe el programa Streetfootballworld, cuyo objetivo es hacer frente a cuestiones como los derechos de los niños y la educación, la integración y la lucha contra la discriminación social, la promoción de la salud y la paz, mediante la práctica del deporte.

El proceso educativo del menor infractor posee características propias. Aunque las instituciones de internamiento hacen un gran esfuerzo para reinsertar al adolescente a la sociedad a la que pertenece, en el caso de

---

54 El Club de Fútbol Pachuca, a través de su Fundación, dentro de sus programas contempla las actividades que fomenten la cultura física como parte del desarrollo integral de la sociedad, es por esto que colabora y construye proyectos como el CEMIRA, con el fin de inculcar la cultura deportiva a los internos.

55 Establecido en la carpeta rectora académico-deportiva CIAD Hidalgo, a través del Gobierno del Estado y la Universidad del Fútbol y Ciencias del Deporte.

México, la Secretaría de Educación Pública sólo es una coadyuvante en su educación.

Sin embargo, la principal dificultad a la cual se enfrentan estos jóvenes se encuentra en la misma sociedad a la que vuelven: la exclusión social hace su aparición nuevamente de una forma en que el recién “rehabilitado” no encuentra cómo acercarse a un núcleo social que lo acepte otra vez. Por el contrario, se enfrenta a la etiqueta de “delincuente” que lo distinguirá por el hecho de haber estado internado.

El rechazo social del que son víctimas los ex internos los impulsa a refugiarse en las relaciones con su grupo de pares. Una situación descrita por Parsons (1990) que podría impedir una correcta interiorización de las normas sociales que le permitirían al joven su reinserción social. De acuerdo con los planteamientos del estructural funcionalismo,

...los grupos de pares y la cultura juvenil son serias fuentes de desvío respecto del “rol de adulto moderno”. Si este desvío es demasiado fuerte, los jóvenes no querrán asumir roles adultos. Entregados a los valores difusos de la juventud y el grupo de pares, no querrán embarcarse en el activismo instrumental, afectivamente neutro, que se requiere (Alexander, 1989:53).

La pandilla es, para muchos jóvenes, un espacio de participación social donde se afirmarán identidades personales y grupales mediante nuevos códigos de comunicación y nuevas formas de autoridad, distintas de aquellos que existen en el mundo de instituciones formales. Esto ha impedido la reinserción total del individuo a una sociedad en donde la exclusión se hará siempre presente mientras no se preste más atención a este fenómeno. La falta de identidad y de cohesión social son elementos que evitan una convivencia adecuada en una colectividad. La sociabilidad juvenil tiende a desarrollar expresiones de identidad grupal, pero con dificultades para armonizar o articularse institucionalmente con otros sectores de la sociedad.

## **A manera de conclusión**

La existencia de menores infractores tiene consecuencias sociales, económicas, psicológicas, educativas y jurídicas, tanto para los mismos infractores y sus familias como para la sociedad en general.

A pesar de los diversos esfuerzos que se han hecho a lo largo de la historia para prevenir o controlar la delincuencia juvenil, el problema persiste e incluso ha tendido a agravarse tanto en México como en Alemania.

De acuerdo con la revisión de los estudios realizada, encontramos que tanto en México como en Alemania, se considera que la educación formal puede jugar un importante papel en los esfuerzos que se hacen para promover la reinserción social de los menores infractores.

En el caso de México, las disposiciones de la Ley Federal de Justicia para Adolescentes establecen como una prioridad la educación de los menores infractores y, en su artículo 99, dice que el juez de distrito podrá imponer al adolescente o adulto joven la obligación de acudir a determinadas instituciones para recibir formación educativa, capacitación técnica, orientación o asesoramiento. No obstante, la mayoría de las medidas que se pueden imponer sobre la base de la Ley de Justicia Juvenil son de carácter punitivo.

Resulta necesario que, mucho más allá de la mera aplicación de una medida educativa final, deba buscarse una respuesta más extensa al problema del adolescente infractor, un objetivo que no se ciñe a un tratamiento supuestamente individualizado, respetando derechos y garantías; sino que se extiende a su condición posterior de persona libre: a su familia, a su entorno social y a su grupo de pares.

En México, la reforma del artículo 18 constitucional –que introduce los postulados de la Convención de los Derechos del Niño (CDN) –, se plantea el reto de crear un nuevo sistema de justicia para adolescentes. El cambio en la Constitución trae aparejadas profundas implicaciones que van más allá de las leyes y que exigen esfuerzos permanentes, entre ellos, el más profundo, el de la educación.

El sistema de justicia para adolescentes en México requiere de políticas públicas integrales que estén dirigidas a superar la pobreza, la exclusión y las disparidades existentes en el país, las cuales afectan de manera muy especial a niños, niñas y adolescentes, los privan del cumplimiento de sus derechos y de oportunidades de desarrollo, e incluso en ocasiones los condicionan a vivir en entornos violentos y propicios para las actividades delictivas. No se puede entender el sistema de justicia para adolescentes sin la existencia de un sistema integral de protección de derechos que les permita a niñas, niños y adolescentes desarrollarse plenamente, haciendo énfasis en la educación formal.



Uno de los principales problemas para la reinserción social de los jóvenes infractores en México radica en que las instituciones para niños y adolescentes en conflicto con la ley penal no cuentan con mecanismos para recabar información sobre los ex internos y esto ocasiona que no se indague sobre la reincidencia en la que los adolescentes pueden incurrir, a pesar de la educación recibida.

Por otra parte, sería fundamental conocer aquellos casos en que los jóvenes han logrado reinsertarse en la sociedad a pesar de vivir en contextos desfavorables, por lo que sería importante realizar investigaciones sobre casos de resiliencia, indagando sobre los casos en que los adolescentes sortearon, superaron, sobrellevaron o vencieron la adversidad que enfrentaban y cuáles fueron los medios para lograrlo.

Aunque en México no se dispone de mecanismos sistemáticos para dar seguimiento a los ex internos, quienes trabajan con menores en conflicto con la ley consideran que una situación problemática, para los que salen del centro de internamiento, es la vuelta a casa: una vez abandonada la institución –en la mayoría de los casos– se retoma la construcción de un espacio de vida en el medio original, usualmente en condiciones peores a las que los llevaron a su judicialización.

El criterio según el cual se depositan todas las responsabilidades en la utopía de “la institución eficaz” es débil, debido a que la institución no ha favorecido la modificación de la conducta, incluyendo en ello la tutela efectiva de proyectos de vida. La razón: el sistema institucional se basa en supuestos que posteriormente no se cumplen en el exterior.

En las instituciones no se promueven procesos de aprendizaje social situando al joven en conflicto con la ley penal como partícipe real en la apropiación personal de valores. Tampoco se trabaja con la efectiva proyección de la personalidad. Se proyecta una educación fuera de contexto, sin anclaje real en el barrio concreto, desde las necesidades específicas del sujeto. Se intenta el aprendizaje de nuevas conductas en un ámbito institucional que presenta un contexto de artificialidad, simulando la re-socialización y preparándolos para el desempeño en un medio que luego, en general, no existe para la mayoría de los supuestos resocializados.

No existen programas orientados –con la misma fuerza pública que se utilizó para privar a los jóvenes de libertad– para reinsertarlos en la vida social. Es decir, para reparar los derechos sociales vulnerados de modo tal que –luego sí– exigir un comportamiento socialmente responsable.

El sistema que atiende a los menores infractores ha pasado por diferentes autoridades, como la Secretaría de Gobernación y actualmente la Secretaría de Seguridad Pública. Sin embargo, el sistema de readaptación, reeducación o mejora no ha cambiado substancialmente a lo largo del tiempo.

Tanto en México como en Alemania la reintegración social de los jóvenes que en algún momento de sus vidas estuvieron en conflicto con la ley constituye un complejo desafío, en la medida en que es necesario que se cumplan una serie de etapas y que se consolide el proceso de recuperación de la marginación y exclusión social.

No se trata sólo de continuar con la formación educativa, sino también de proporcionar alternativas de reinserción laboral en tareas productivas, de ganar espacios comunes de creación y recreación, y de rescatar y restablecer la participación social de los jóvenes que en algún momento han estado en conflicto con la ley.

En el caso de México es preciso establecer programas que conciban la situación de delincuencia juvenil de manera integral y que, a partir de ese punto, se plantee la reintegración social como un resultado legítimo y como una solución alternativa que contemple todos los aspectos de la vida de los jóvenes que alguna vez fueron delincuentes.

## Anexo

**Cuadro 1. Comparativo sobre antecedentes histórico-legales de los centros de internamiento-detención en México y Alemania**

| Categorías de análisis                                | Objetos de análisis                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                       | México                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Alemania                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Aspectos históricos y de costumbres.                  | <p>En el derecho prehispánico, los padres poseían el derecho de corrección a los hijos, mas no de vida o de muerte. Se consideraba inimputables a los menores de diez años de edad. Existían tribunales para sancionar a partir de los quince años.</p> <p>México independiente: con respecto del tratamiento del menor, señalaba que la vagancia era delito. Los menores que incurrieran en este supuesto eran designados a casas de corrección o aprendizaje, con maestros elegidos por las autoridades.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <p>Severo sistema de penas y la represión de delitos contra menores.</p> <p>Penalización a los niños que cometieran delitos, de acuerdo con la Constitutio Criminales Carolina.</p> <p>Penas de muerte a menores de edad acusados de hechicería, durante los años 1625 y 1630.</p> <p>Ordenanza de Nuremberg de 1478: los niños no corrompidos eran separados de sus padres inmorales o vagos e internados en instituciones para su reeducación.</p> <p>Ausburgo ordenaba que los menores delincuentes y abandonados fueran reclusos en hospicios y hospitales.</p> |
| Antecedentes de los ordenamientos jurídicos actuales. | <p>1842: Ley de corrección para jóvenes delincuentes.</p> <p>1850: “Asilo independiente para los Corregidos”.</p> <p>1928: Ley sobre la previsión social de la delincuencia infantil en el Distrito Federal y Territorios (Ley Villa Michel).</p> <p>Código Penal de 1929: declaró la calificación docente del cargo de Juez del Tribunal para menores del modo educativo.</p> <p>1931: el Código Penal marcaba que se dejase a los niños al margen de la función penal represiva y que fuesen sujetos a una política tutelar y educativa.</p> <p>1949: se sustituye el término “reclusión” por el de “internamiento”, pero conserva a los menores como sujetos a la regulación penal.</p> <p>Desde 1974 hasta 1991 rigió la Ley que creó los Consejos Tutelares (expedida el 26 de septiembre de 1973 y publicada el 2 de agosto de 1974).</p> | <p>1871: primer Código Penal del Reich. Inimputabilidad absoluta por debajo de los 16 años de edad, y se relativiza de acuerdo con el criterio o discernimiento</p> <p>1900: Ley Alemana de Educación Previsora.</p> <p>En 1922: Kinder-und Jugendhilfe Gesetz (Ley de Bienestar de Menores).</p> <p>1923: Jugendgerichtsbarkeit Gesetz (Ley de Justicia Juvenil.</p> <p>La Ley de protección de menores).</p> <p>1960: modelo de bienestar.</p> <p>1990: derecho moderno de bienestar social para los menores.</p>                                                 |

|                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ordenamientos actuales. | 15 de junio de 2009: Ley de Justicia para Adolescentes del Estado de Hidalgo (vigente hasta la actualidad), la cual abrogó la Ley Tutelar para Menores Infractores del Estado de Hidalgo.<br>El sistema mexicano ha pasado por tres modelos en cuanto a la contemplación de los menores dentro de las leyes penales:<br>-Modelo penal.<br>-Modelo tutelar.<br>-Modelo de garantías.                    | La Ley de Tribunales de Menores en la versión de la promulgación de 11 de diciembre de 1974.                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Papel de la educación.  | En el artículo 11 de la Ley de Justicia para Adolescentes se resalta la importancia de impulsar la educación del menor.<br>Las leyes integran a los menores a educación inclusiva.<br>La Secretaría de Educación Pública, mediante la modalidad de enseñanza abierta, proporciona las herramientas necesarias para que los internos reciban clases dentro de horarios establecidos por la institución. | Las sanciones están orientadas a la reinserción social del delincuente y se observa en la práctica de modo cotidiano.<br>Reducción de medidas privativas de la libertad y las ha suplido por medidas ambulatorias, como educación social y recreación.<br><br>La Junta de Bienestar de Menores debe funcionar como una ayuda y como agente de intervención, sobre todo en el ámbito educativo. |

Fuente: elaboración propia basada en las leyes citadas.

## Cuadro 2. Comparativo sobre el sistema de los centros de internamiento-detención en México y Alemania, 2012

| Categorías de análisis | Objetos de análisis                                  |                                                                                                                                                                   |
|------------------------|------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                        | México                                               | Alemania                                                                                                                                                          |
| Ley Federal.           | No existe.                                           | Bundesgesetz über die Jugendstrafrechtspflege.<br>Cada estado o Länder ha elaborado su propia ley.                                                                |
| Nombre de los centros. | Centros de Internamiento Académico Deportivo (CIAD). | Centro de Detención para Adolescentes (Jugendstrafanstalten).                                                                                                     |
| Autoridad.             | Director del centro.                                 | Director del centro.                                                                                                                                              |
| Ley Regidora.          | Ley de Justicia para Adolescentes*.                  | Ley de Justicia para jóvenes (Jugendgerichtsgesetz) y Ley de Justicia para Jóvenes de Renania del Norte Westfalia (Jugendgerichtsgesetz von Nordrhein-Westfalen). |

|                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-----------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sujetos de la ley.                            | Las personas de entre 18 años cumplidos y 25 no cumplidos de edad, siempre y cuando la conducta haya sido cometida cuando eran adolescentes.                                                                                                                                                                                                                             | Jóvenes con edades entre 14 y 17 años (Jugendliche Straftäter) y los adultos jóvenes (Heranwachsenden), hasta los 21 años, siempre y cuando la conducta haya sido cometida cuando eran adolescentes.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Sanciones de la ley.                          | Medidas de orientación y protección: apercibimiento, prestación de servicios a favor de la comunidad, reparación del daño y obligación de acudir a determinadas instituciones para recibir formación educativa, técnica, orientación o asesoramiento.<br>Medidas de internamiento: internamiento domiciliario, internamiento en tiempo libre e internamiento definitivo. | Medidas educativas o de primer grado (Erziehungsmassnahmen). Sanción de naturaleza parcialmente educativa que interviene de forma exigua con la libertad del individuo.<br>Medidas disciplinarias o de segundo grado (Zuchtmittel). Es la imposición de medidas disciplinarias punitivas. Existe también en este nivel la medida de semi internamiento.<br>Prisión para jóvenes o medidas de tercer grado (Jugendstrafe). Se aplica sólo en caso de que las anteriores no funcionen, y el joven muestra “tendencias peligrosas”, o indique estar desarrollando una carrera criminal, o si el delito fue especialmente cruel. |
| Orientación de las sanciones.                 | Reinserción social del menor o interno.<br><br>Reeducación del menor o interno.                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Las sanciones están orientadas a la reinserción social del delincuente.<br>Reducción de medidas privativas de la libertad.<br>Suplencia por medidas ambulas, como educación social y recreación.<br>Reparación del daño a la víctima o a los familiares de ésta.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Leyes alternativas.                           | Ninguna, pero existe la libertad asistida y la conciliación, contemplada en la misma ley.                                                                                                                                                                                                                                                                                | Ley alternativa a la Justicia de Menores, Juvenile Hall en donde se realiza una intervención disciplinaria.<br>Sistema de Libertad Condicional (Ambulanter Sozialer Dienst Fachstelle Bewährungshilfe).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Tiempo máximo de internamiento.               | Siete años.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Diez años.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Seguimiento posterior a la salida del centro. | Ninguno.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Cinco años posteriores a la salida, por parte del Sistema de Libertad Condicional (Ambulanter Sozialer Dienst Fachstelle Bewährungshilfe).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |

\*En este caso se analizó la del Estado de Hidalgo, en virtud de no existir una Ley Federal.

Fuente: Elaboración propia basada en los elementos de la investigación.

**Cuadro 3. Comparativo sobre la población de menores infractores confinados en centros de internamiento-detención en México y Alemania, 2010.**

| Categorías de análisis                              | Objetos de análisis   |         |        |                                                      |         |       |
|-----------------------------------------------------|-----------------------|---------|--------|------------------------------------------------------|---------|-------|
|                                                     | México                |         |        | Alemania                                             |         |       |
|                                                     | Hombres               | Mujeres | Total  | Hombres                                              | Mujeres | Total |
| Población de los centros a nivel federal.           | 11,723                | 681     | 12,404 | 6,217                                                | 251     | 6,468 |
| Reincidentes.                                       | 1663                  | 18      | 1681   | 567                                                  | 11      | 578   |
| Estado/Länder con más población en los centros.     | Distrito Federal      |         |        | Berlín                                               |         |       |
|                                                     | 2704                  | 175     | 2879   | 998                                                  | 26      | 1024  |
| Reincidentes.                                       | 458                   | 0       | 458    | 323                                                  | 2       | 325   |
| Población estatal.                                  | Estado de Hidalgo     |         |        | Nordrhein-Westfalen                                  |         |       |
|                                                     | 72                    | 6       | 78     | 33                                                   | 8       | 41    |
| Reincidentes.                                       | 2                     | 0       | 2      | 0                                                    | 0       | 0     |
| Población no nativa o con antecedentes migratorios. | 1% (origen indígena). |         |        | 19% hijos de padres extranjeros.<br>12% inmigrantes. |         |       |
| Delito más cometido.                                | Homicidio             |         |        | Asalto y delitos contra la salud                     |         |       |

Fuente: elaboración propia basada en datos de INEGI y del Statistische Bundesamt, ambos de 2010.

**Cuadro 4. Comparativo sobre el sistema de educación formal dentro de los centros de internamiento-detención en México y Alemania**

| Categorías de análisis      | Objetos de análisis |                                                                                                  |
|-----------------------------|---------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                             | México              | Alemania                                                                                         |
| Nivel medio de escolaridad. | Secundaria.         | Graduado de Realschule (nivel de rendimiento medio) Bachillerato (Ciclo superior del Gymnasium). |
| Sistema.                    | Enseñanza abierta.  | Enseñanza escolarizada igual a la de los alumnos que asisten a escuelas ordinarias.              |

|                                                 |                                                        |                                                    |
|-------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|
| Grado obtenido.                                 | El que se apruebe de acuerdo con la enseñanza abierta. | El que se apruebe de acuerdo con la enseñanza.     |
| Autoridad que acredita los estudios.            | Secretaría de Educación Pública.                       | Ministerio de Educación (Ministerium für Bildung). |
| Eliminación de estigma en documentos oficiales. | Sí.                                                    | Sí.                                                |

Fuente: Elaboración propia basada en los elementos de la investigación.

## Referencias

- Alexander, Jeffrey (1989). *Las teorías sociológicas desde la Segunda Guerra Mundial*. Análisis multidimensional. México: Editorial Gedisa.
- Altbach, Philip y Arnove, Robert (1982). *Comparative education*. New York: Macmillan.
- Albrecht, Peter (1990). El Derecho penal de menores, traducción de la primera edición alemana por Bustos Ramírez. Barcelona: PPU.
- Andrews, Don y Bonta, James (1995). *The Level of Service Inventory-Revised*. Multi Health Systems, Toronto.
- Arellano, Efrén (2006). Justicia especializada para adolescentes. Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública de la Cámara de Diputados. Documento de Trabajo número 7. México, D.F.
- Beck, Ulrich (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Brennam, Wilfred (1990). *El currículo para niños con necesidades especiales*. Barcelona: Siglo XXI.
- Delors, Jaques (2006). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. México: UNESCO.
- Funes, Jaume y Mayol, Inma (1988). *Incorporarse a la sociedad*. Madrid: Cruz Roja Española.
- García, José Luis (1991). *Fundamentos de la educación comparada*. Dykinson, Madrid.
- Garrido, Vicente (1989). *Pedagogía de la delincuencia juvenil*. CEAC, España.

- Giebel, Markus (2005). Vorhersage einer Bewährungsstrafe anhand der niedersächsischen Verurteiltenstatistik“, Tagung der Neuen Kriminologischen Gesellschaft, Nürnberg.
- Gómez, Erick (Coord.) (2007). Criminología. Retos y perspectivas actuales, Asesoría de Diseños Normativos SC, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Centro Multidisciplinario en Psicoterapia AC, México.
- Kazdín, Alan y Buela-Casal, Gualberto (1999). *Conducta Antisocial*. Madrid: Pirámide.
- Moore, Thomas (1987). *Introducción a la filosofía de la educación*. México: Trillas.
- Noah, Harold y Eckstein, Max (1970). *La ciencia de la educación comparada*. Buenos Aires: Paidós.
- Papalia, Diane y Wendkos, Sally (1997). *Desarrollo humano*. México: Mc Graw-Hill.
- Parsons, Talcott (1990). “El aula como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana”, *Educación y Sociedad*, n° 6. Madrid.
- Pfeiffer, Christian (2006). „Täter-Opfer-Ausgleich-das Trojanische Pferd im Strafrecht?. Berlín: UCS.
- Rodríguez, Gregorio (2011). *Servicios sociales y cohesión social*. Madrid: La Muralla.
- Sue, David (1994). *Comportamiento anormal*. México: Mc Graw-Hill.
- UNESCO (1980). Reunión regional sobre el cometido de la educación en la reinserción social de los ex consumidores de drogas. Informe. UNESCO. París.



# **Educación intercultural bilingüe. Institucionalización de programas como respuesta ante la diversidad cultural, desde una perspectiva latinoamericana: el caso de México y Bolivia**

*Rosa Elena Durán González  
Berenice Alfaro Ponce*

## **Introducción**

El presente trabajo realiza una comparación en tanto las semejanzas y diferencias de la educación intercultural de los países México y Bolivia. El ejercicio de contrastación, según lo señala Calderón (2000), contempla planteamientos teóricos desde el análisis de la política y la regulación de organismos internacionales, y se suman ejes de análisis en torno a la política para identificar las tensiones generadas entre las políticas de organismos internacionales, la normativa constitucional y las demandas de los pueblos indígenas que se han resuelto a través de estrategias políticas como la institucionalización de programas de educación bilingüe, bicultural e intercultural para el caso de cada país.

El estudio comparado aporta en un primer momento una mirada retrospectiva de la educación intercultural latinoamericana. Los antecedentes colonizadores y esfuerzos en la construcción de los Estados Nación, develan las tensiones que se dan al interior de las unidades de

análisis al enfrentar las demandas de reconocimiento a la diversidad cultural de los grupos indígenas, las políticas de inclusión, su institucionalización y la ruptura del modelo *asimilacionista*.

Ante este escenario, la influencia de los organismos internacionales ha sido elemental para la institucionalización de las diversas iniciativas que han surgido en América Latina. En este sentido, es importante mencionar que los países propuestos iniciaron con proyectos o programas de educación intercultural bilingüe, que fueron implementados en la décadas de los 80 y los 90. En este capítulo se pretende analizar la influencia que han tenido los organismos internacionales, el contexto de los programas de educación intercultural en los países de México y Bolivia en relación con su política de Estado, para profundizar en tres ejes de análisis: las orientaciones filosóficas, diversidad que atienden y la institucionalización de los programas de educación intercultural bilingüe.

Resultado de este análisis, tendremos referentes para identificar problemáticas y desafíos ante las nuevas exigencias en países que transitan por el multiculturalismo hacia un modelo intercultural sustentado en la equidad y justicia social.

## **Antecedentes**

Los proyectos de educación intercultural bilingüe, tanto en México como en Bolivia, vivieron importantes procesos de institucionalización, con la finalidad de que dichos proyectos formaran parte de un espíritu constitucional y en cumplimiento de las demandas sociales plasmadas en sus respectivas cartas magnas.

Pero, ¿qué es la institucionalización? De acuerdo con el glosario de conceptos políticos usuales, la institucionalización es “el proceso de transformación de un grupo, práctica o servicio, desde una situación informal e inorgánica hacia una situación altamente organizada, con una práctica estable, cuya actuación puede predecirse con cierta confianza, e interpretarse como la labor de una entidad dotada de personalidad jurídica propia, con continuidad y proyección en el tiempo” (2007: 47). Para Berger y Luckmann, la institucionalización va de la mano con el orden social y este último está definido como un producto humano o, exactamente, como una producción humana constante, y señalan que “el orden social no forma parte de la naturaleza de las cosas y no puede derivar de las leyes de la

naturaleza, existe sólo como producto de la actividad humana” (Berger y Luckmann 1968: 73).

Las democracias hoy en día requieren de acciones que legitimen y fortalezcan las decisiones que se toman, en este sentido, los gobiernos democráticos se representan como formas de organización que requieren de la institucionalización (cabe señalar que el grado de institucionalización varía de acuerdo con los compromisos institucionales y sociales, y hasta en ocasiones internacionales). En este contexto, Meyer y Rowan (1977) señalan que, las organizaciones formales son generalmente entendidas como un sistema de actividades controladas y coordinadas que surgen cuando el trabajo está inmerso en redes de trabajo complejas; asimismo, los autores hacen hincapié en que hoy en día estas formas de organización son altamente institucionalizadas. Berger y Luckmann relacionan la importancia de la institucionalización y la legitimación, y señalan que “la legitimación justifica el orden institucional adjudicando dignidad normativa a sus imperativos prácticos” (Berger y Luckmann 1968: 122).

La institucionalización queda entendida como un proceso que se lleva a cabo en estructuras organizadas, la cual forma parte de un orden social. Cuando los programas o políticas surgen de entes institucionalizados, emanan con cierta dirección en atención de problemas o situaciones sociales. En el caso de la mayoría de los proyectos de educación intercultural bilingüe, en América Latina iniciaron como proyectos cofinanciados por organismos internacionales. Como se mencionó anteriormente, el papel de los organismos internacionales ha sido clave al aportar las condiciones favorables para mejorar los mecanismos de legitimación que contribuyan a la reivindicación de los derechos de los pueblos indígenas. La presencia de los organismos internacionales (OI's) también fue clave para llevar a cabo el proceso de institucionalización de dichos proyectos de educación intercultural bilingüe, éstos influyeron (a través de las adopciones de instrumentos internacionales) en la modificación de leyes que fueron propiciando una percepción de las concepciones sociales desde una perspectiva diferente.

La institucionalización está conformada por diversos actores, por una parte podemos encontrarnos con la parte normativa: aquella que hace uso de los mecanismos de legitimación social y que también está asociada a los cambios y la elaboración de las agendas tanto económicas como políticas. Por otra parte, encontramos los entes gubernamentales y las funciones que

desempeñan, lo que está relacionado a los procesos de negociación para tener un acercamiento más puntual entre las instancias de poder.

Como se señaló anteriormente, tanto en México como en Bolivia existieron diversos factores que propiciaron la institucionalización de los proyectos de educación intercultural bilingüe, en ambos países influyeron los movimientos indígenas, la presión de los organismos internacionales, la adopción de convenciones, tratados y acuerdos, en su gran mayoría vinculantes, dieron como resultado en algunos casos retomar ciertos puntos constitucionales y, en otros casos, hacer las modificaciones pertinentes para que pudiera ser incluida la perspectiva de los pueblos indígenas.

## **Educación intercultural bilingüe en América Latina**

América Latina es una región con una gran diversidad cultural, en la cual para el año 2008 la UNICEF<sup>56</sup> había identificado 522 pueblos indígenas, además de que al menos el 87% de la población indígena total de América Latina se concentraba en cinco países: México, Bolivia, Guatemala, Perú y Colombia. En el Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina entre los censos de 2000 y 2006, los pueblos indígenas registrados ascendían a 655 (donde nuevamente los cinco países mencionados tenían el mayor número de población indígena).

La gran diversidad que coexiste en los Estados Latinoamericanos ha sido un catalizador fundamental para el conocimiento e interés del tema sobre la interculturalidad. Ferrão (2010) menciona que el tema de interculturalidad “ha sido causa de una intensa producción bibliográfica y de fuertes discusiones (...) han sido objeto de debates de agentes de la sociedad civil, así como ocasión para el aumento de las investigaciones, entre otras iniciativas (...) ha servido de estímulo para la elaboración de políticas públicas que, o se centran en ella, o la contemplan (Ferrão 2010: 334).

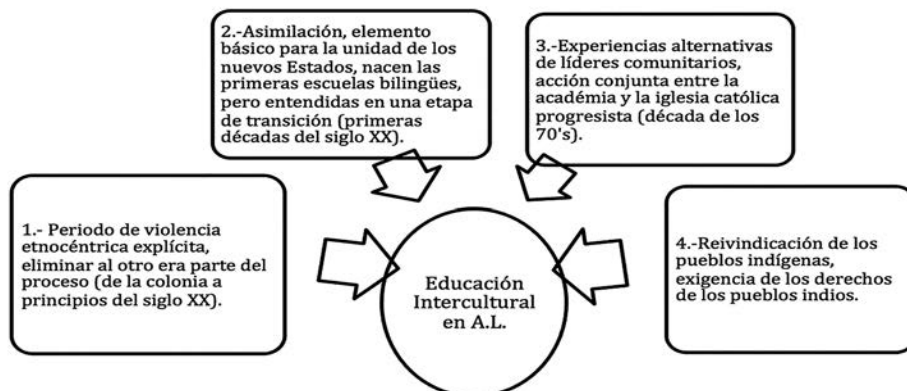
En el caso de la educación, el tema de la interculturalidad tiene un rol imprescindible, que ha ayudado a los Estados Latinoamericanos a definirse en relación con su pluriethnicidad y que ha reflejado cuál ha sido el proceso desarrollado a través del tiempo, que de acuerdo con Ferrão (2010) los engloba en cuatro fases, que se presentan en el esquema 1.

---

56 Para mayor información consultar [http://www.unicef.org/lac/pueblos\\_indigenas.pdf](http://www.unicef.org/lac/pueblos_indigenas.pdf).

De igual forma, el *Education International for Latin America in cooperation with Union of Education Norway* señala aspectos similares a los de Ferrão, en relación con las fases que vive la educación intercultural, ya que menciona: “La Educación bilingüe fue y ha sido concebida como una transición, de una monocultura dominante, inferiorizante y discriminatoria al bilingüismo, donde la cultura occidental y el español predominan” (Education Internacional for Latin America in cooperation with Union of Education Norway, 2009: 05); y si bien este modelo fue funcional por un par décadas, es sólo a través del surgimiento de los movimientos indígenas que se da a la educación una reconfiguración intercultural, como parte de la exigencia social de los pueblos indígenas.

**Esquema 1. Educación intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales**



Fuente: Gráfico de elaboración propia con base en Ferrão (2010).

En este sentido, durante las décadas de los 80 y 90 se desarrollaron diversos proyectos que estaban encaminados a abordar las necesidades pluriculturales, pluriétnicas y multilingüistas de los países latinoamericanos. Estos proyectos, en algunos de los países latinoamericanos, pasaron de ser proyectos a programas y en otros casos fueron institucionalizados a través de la creación de coordinaciones o direcciones responsables de desarrollar la educación intercultural bilingüe en los sistemas escolares, es decir, “los pasos comenzaron a ser tomados desde la noción de integración como la asimilación, hacia uno de pluralismo cultural crítico” (Education Internacional for Latin America in cooperation with Union of Education Norway, 2009: 07).

## Regulación de organismos internacionales

Los pueblos indígenas hoy en día buscan los espacios necesarios para poder actuar frente a la inercia de la globalización. En este sentido, puede ser retomado en dos direcciones, una donde parte de este proceso traslapa las identidades culturales, como ya lo señala Romero: “La homogenización o totalidad de la cultura que viene con la homogeneidad y totalidad del mercado a escala global, universal, hace parecer imposible la existencia de experiencias y culturas descontaminadas de la globalidad y la interdependencia económica, política y cultural a que está sujeto el capitalismo” (Romero 2007: 182) y otra, donde se encuentra la gran posibilidad de que dichos pueblos puedan reafirmar sus identidades gracias a las grandes posibilidades que les da este nuevo orden mundial “más allá del aparente igualitarismo universalista que se presenta autosuficiente, como debe ser el nuevo mundo cultural, la cultura y las ideas de otros pueblos individuales y partes del todo, deben ser recuperados y afirmados en las condiciones del mundo globalizado” (Romero 2007: 182).

Hoy en día la intervención de organismos internacionales en las distintas actividades que realizan los Estados Nación y sus pueblos indígenas, se ha vuelto un fenómeno común.

Los países latinoamericanos experimentan los efectos de la globalización desde una perspectiva que no sólo es exclusiva al marco económico y global, sino que también ha dado nuevas perspectivas sobre la diversidad al interior de los Estados y ha permitido acercar aquellos países que conviven al interior con experiencias similares; Laclau (1993) señala que el paradigma de la globalización emerge con gran fuerza, es un fenómeno que ha puesto en contacto a los diferentes pueblos y ha impactado nuestras relaciones en términos económicos, políticos, sociales, educativos, culturales y valorales. Los efectos de la convivencia en una diversidad cultural tan importante, sin duda obligan a los Estados-Nación a reformular políticas públicas dirigidas a la consolidación de una sociedad cohesionada. La educación, en este sentido, es considerada una herramienta fundamental en el progreso de los países, lo que ha llevado a que se realicen diversos estudios que valoran el impacto que la educación tiene en los procesos de desarrollo que éstos experimentan.

El derecho a la educación se ha contemplado desde hace algunas décadas en diversos marcos normativos internacionales, tales como la

Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (2006), Convención 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales (1989), Convención sobre los Derechos del Niño (1990); sin embargo y de acuerdo con la UNESCO, es hasta el Foro Mundial sobre la Educación (2000) donde el derecho a la educación se ratifica como un derecho humano fundamental, pero donde principalmente los Estados participantes se plantean objetivos claros y específicos que aportarán a mejorar la esfera de la educación en éstos.

Tal es la relevancia del tema de la educación, que importantes organismos internacionales como la UNESCO, la OCDE, el BID y la Unión Europea (por mencionar algunos), han hecho aportaciones de gran relevancia que van desde organizar foros para que las organizaciones gubernamentales se dirijan a colaborar en asuntos comunes como entender los cambios económicos, sociales y ambientales a nivel internacional, hasta contribuir indirectamente con recursos financieros para que se logren los objetivos que en estos foros se plantean. Si bien la política educativa ha estado sujeta a los cambios constitucionales; sin duda, se ha centrado principalmente en cubrir las disposiciones que marcan los organismos internacionales.

La influencia de estos OI's, entre los países desarrollados y en vías de desarrollo, es relevante, ya que a través de diversas publicaciones así como conferencias mundiales, acuerdos, entre otros, recomiendan y comprometen a los Estados.

En el cuadro número 1 se presenta un análisis en el cual se relacionan cuatro de los organismos internacionales con mayor influencia en los países en vías de desarrollo, y que particularmente, a través del apoyo financiero, han direccionado las políticas educativas de los países latinoamericanos.

**Cuadro 1. Descripción de la postura de los Organismos Internacionales con mayor influencia en la política educativa de los Países**

| Organismo                                                         | Creación                                                                                                                       | No. de países miembros                      | Objetivos y/o metas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Postura sobre la educación                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Banco Interamericano de Desarrollo (BID)                          | Establecido en 1959.                                                                                                           | 48 países representados.                    | Mayor fuente de financiamiento para el desarrollo de América Latina y el Caribe, con un sólido compromiso para lograr resultados mensurables, con una mayor integridad, transparencia y rendición de cuentas.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Política operativa sectorial, infraestructura social: 743 Educación.<br><br>Objetivos:<br><br>Formación de recursos humanos para el desarrollo. Igualdad de oportunidades educacionales. Eficiencia de las inversiones en educación.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) | Establecido en 1948 (inicialmente creado para correr el financiamiento del plan Marshall después de la segunda guerra mundial. | 34 países miembros.                         | Promover políticas que mejoren el bienestar económico y el bienestar social de las personas en todo el mundo. La OCDE es un foro en el que los gobiernos pueden trabajar juntos para compartir experiencias y buscar soluciones a problemas comunes. Trabajar con los gobiernos para entender lo que impulsa los cambios económicos, sociales y medioambientales. Analizar y comparar los datos para predecir las tendencias futuras.<br><br>Establecer normas internacionales en una amplia gama de cosas.                                                                                                                                                | Para sostener la innovación y el crecimiento, la OCDE tiene que asegurarse de que la gente de todas las edades pueden desarrollar las habilidades necesarias para trabajar de forma productiva y satisfactoriamente en los empleos del mañana. Uno de los temas que más se discuten en la OCDE es el de la educación que se enfoca en cuatro áreas:<br><br><ul style="list-style-type: none"> <li>• Pre-primaria y primaria.</li> <li>• Educación superior y educación para adultos.</li> <li>• Educación, economía y sociedad.</li> <li>• Investigación y administración del conocimiento.</li> </ul>                                                                                                                                                                    |
| UNESCO                                                            | Fundada en 1945.                                                                                                               | 195 países miembros y 8 miembros asociados. | <p>Tiene dos grandes prioridades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• África.</li> <li>• La igualdad entre hombres y mujeres.</li> </ul> <p>Objetivos globales:</p> <p>Lograr la educación de calidad para todos y el aprendizaje a lo largo de toda la vida.</p> <p>Movilizar el conocimiento científico y las políticas relativas a la ciencia con miras al desarrollo sostenible.</p> <p>Abordar los nuevos problemas éticos y sociales.</p> <p>Promover la diversidad cultural, el diálogo intercultural y una cultura de paz.</p> <p>Construir sociedades del conocimiento integradoras, recurriendo a la información y la comunicación.</p> | <p>Educación para todos (EPT).</p> <p>En el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, 2000) se acordó que en 2015 deberían haberse alcanzado los seis objetivos siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Extender la protección y educación de la primera infancia.</li> <li>• Velar por que todos los niños puedan tener acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.</li> <li>• Aumentar el acceso al aprendizaje y los programas de preparación para la vida activa de jóvenes y adultos.</li> <li>• Aumentar en 50% el número de adultos alfabetizados.</li> <li>• Suprimir las disparidades entre los sexos en la educación.</li> <li>• Mejorar la calidad de la educación en todos sus aspectos.</li> </ul> |



|               |                                                                              |                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|---------------|------------------------------------------------------------------------------|---------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Unión Europea | Establecida en 1993 con la entrada en vigor del Tratado de la Unión Europea. | 27 países miembros. | <p>La Unión tendrá los siguientes objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover un progreso económico y social equilibrado y sostenible, principalmente mediante la creación de un espacio sin fronteras interiores, el fortalecimiento de la cohesión económica y social, y el establecimiento de una unión económica y monetaria que implicará, en su momento, una moneda única, conforme a las disposiciones del presente tratado.</li> <li>• Afirmar su identidad en el ámbito internacional, en particular mediante la realización de una política exterior y de seguridad común que incluya, en el futuro, la definición de una política de defensa común que podría conducir, en su momento, a una defensa común.</li> <li>• Reforzar la protección de los derechos e intereses de los nacionales de sus Estados miembros, mediante la creación de una ciudadanía de la Unión.</li> <li>• Desarrollar una cooperación estrecha en el ámbito de la justicia y de los asuntos de interior.</li> <li>• Mantener íntegramente el acervo comunitario y desarrollarlo con el fin de examinar, con arreglo al procedimiento previsto en el apartado 2 del artículo N, la medida en que las políticas y formas de cooperación establecidas en el presente tratado deben ser revisadas, para asegurar la eficacia de los mecanismos e instituciones comunitarios.</li> </ul> | <p>La política educativa es competencia de los países de la UE, pero los apoya fijando objetivos comunes y facilitando la puesta en común de buenas prácticas. El éxito económico de la UE en el futuro dependerá de que su población reciba una educación de calidad, que permita a la UE competir eficazmente en una economía globalizada y basada en el conocimiento.</p> <p>La UE también financia programas para ayudar a los ciudadanos a estudiar, formarse o hacer prácticas o trabajo de voluntariado en el extranjero, además de fomentar el aprendizaje de idiomas y el aprendizaje electrónico</p> |
|---------------|------------------------------------------------------------------------------|---------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fuente: Cuadro de elaboración propia según la información obtenida de los sitios oficiales<sup>57</sup> de cada uno de los organismos internacionales el 13 de junio de 2013.

<sup>57</sup> Información obtenida el 13 de junio de 2013 de los sitios oficiales: <http://www.iadb.org/es/acerca-del-bid/acerca-del-banco-interamericano-de-desarrollo,5995.html>, <http://www.oecd.org/about/whodoeswhat/>, <http://www.unesco.org/new/es/unesco/>, [http://europa.eu/index\\_es.htm](http://europa.eu/index_es.htm), <http://eur-lex.europa.eu/es/treaties/dat/11992M/htm/11992M.html#0001000001>

Del seno de la Organización de las Naciones Unidas, encontramos dos importantes organismos que fomentan el tema de la educación a nivel global, por una parte tenemos al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), por otra, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) del cual haremos mayor referencia. Ambos organismos fueron creados después de la Segunda Guerra Mundial: UNICEF enfocada más a la infancia, lo que incluía desde luego la importancia de brindar educación a todos los niños, y la UNESCO se caracteriza más porque sus objetivos se concentran particularmente en la educación y cultura, cuya estructura se ha fortalecido a partir de los avances de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, las cuales han sido factores de cambios fundamentales, esto se puede identificar en los diversos estudios y manuales que han desarrollado en la última década, los cuales están dirigidos a países y específicamente a docentes, con la finalidad de crear nuevos entornos de aprendizaje.

Podemos observar que la UNESCO tiene un mayor número de países miembros y, por otra parte, ha establecido objetivos específicos que deben ser alcanzados por los miembros. Consideramos que sus políticas impactan de una forma más contundente en el desarrollo de una educación intercultural como principio fundamental de la paz, y estos planteamientos han sido desde su creación.

En el informe mundial de la UNESCO (2009), invertir en la diversidad cultural y diálogo intercultural, se pugnó por convencer a los encargados de adoptar decisiones en la diversidad cultural, en la dimensión esencial del diálogo intercultural para renovar los enfoques de desarrollo sostenible, garantizar los derechos humanos y las libertades, así como fortalecer la cohesión social y gobernanza democrática.

En el caso de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en las últimas décadas ha desarrollado diferentes evaluaciones dirigidas a dar seguimiento a la educación de los países miembros. Este organismo, en respuesta a las necesidades de desarrollo de las regiones, ha direccionado iniciativas dirigidas a la educación, que contribuyen a mejorar las políticas educativas orientadas a estos segmentos de la población, entre las que se identifican:

- El programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA).

- El programa para la Evaluación Internacional de Competencias de Adultos (PIAAC).
- Evaluación de Resultados Aprendizaje de Educación Superior (AHELO).

En la última década, también se ha enfocado a contribuir con un informe anual sobre educación denominado *Education at a glance*, lo cual marca un cambio estructural importante en este organismo, definiendo cuál es su enfoque e importancia orientada al tema de educación.

Si bien tiene un número limitado de países miembros, es necesario recalcar que es uno de los organismos que tienen una gran influencia en el desarrollo e implementación de políticas públicas entre los países miembros; entre sus objetivos se plantea la importancia de la educación como una herramienta esencial para el desarrollo de la sociedad y, principalmente, como un medio para mejorar la situación económica de los países y las regiones; sin embargo, consideramos que no mantiene una postura tan incisiva como otras organizaciones internacionales. Dentro de los esfuerzos de la OCDE se puede apreciar el desarrollo del programa “Estrategia de Educación Intercultural”,<sup>58</sup> el cual se inició en Irlanda y se ha estado evaluando, al igual que otras iniciativas, con la finalidad de construir un programa de mayor impacto entre los países miembros de la OCDE.

El Banco Interamericano de Desarrollo es otro de los organismos de gran influencia y tiene su origen en el año 1890, en la Primera Conferencia Panamericana, en donde surgen las primeras actividades para conformar un sistema interamericano, pero es hasta 1959 que esta iniciativa toma forma con especial atención al alivio de la pobreza de países latinoamericanos y del Caribe. Tiene un número relativamente reducido de Estados miembros; sin embargo, dentro de los parámetros para apoyar los proyectos que acepta financiar, se encuentra el factor de equidad, basado en la importancia de la igualdad de oportunidades de la población, un eje muy importante que permite que los proyectos, en la diversidad cultural de un país, contemplen

---

<sup>58</sup> La estrategia de educación intercultural está dirigida a todos los niveles de educación en Irlanda y sus objetivos se dirigen a dos actores: los estudiantes y los proveedores de educación, donde se contempla el respeto a la diversidad y un ambiente de aprendizaje, que asegure la inclusión e integración. Para mayor información sobre esta estrategia apoyada por la OCDE, consultar: [http://www.pdst.ie/sites/default/files/Intercultural\\_education\\_strategy.pdf](http://www.pdst.ie/sites/default/files/Intercultural_education_strategy.pdf)

el procesos de interculturalidad, impulsen el desarrollo de proyectos y/o programas que fomenten la cohesión social.

Finalmente, tenemos la participación activa de la Unión Europea (UE), la cual ha fomentado una serie de proyectos que emanan de la *pluriethnicidad*, *multilingualism* y el particular desarrollo de los derechos humanos de los países miembros. Los proyectos enfocados a la educación y que enfatizan en la cooperación académica de los países europeos en relación con los países en vías de desarrollo, contemplan de forma particular el rubro de “grupos vulnerables”, en el cual, mediante la discriminación positiva, dan prioridad a la participación de grupos indígenas, mujeres y personas con capacidades diferentes, con los proyectos External Cooperation Window de Erasmus. Sin embargo, la UE dirige de forma particular sus políticas al interior de sí misma; y la realidad pluriétnica de ésta es muy diferente a la de Latinoamérica.

## **Educación intercultural: vía para abatir desigualdades**

Un reto que enfrenta la política pública, y por tanto la educación, es cómo resolver las diferencias culturales y la relación o interacción entre diversas culturas; además de cómo corregir o abatir las desigualdades socioeconómicas históricas.

Respecto de las diferencias culturales, partimos como premisa básica que nuestra forma de relacionarnos tiene una tendencia a excluir lo diferente. Esta lógica obedece a un posicionamiento etnocéntrico de percibir nuestra cultura y nuestras prácticas sociales como las auténticas y legítimamente válidas para nuestro grupo social, por otro lado, las prácticas culturales hegemónicas del modelo occidental tienden hacia la homogenización y permean también nuestra forma de pensar y actuar. Este planteamiento lo asume Fonet Betancourt,<sup>59</sup> quien identifica el sometimiento de una cultura sobre otras minoritarias, ya sea étnicas, de clase, religión o estrato socioeconómico. El reto es superar esta forma de organizar el mundo

---

<sup>59</sup> En el documento: Reflexiones de Raúl Fonet Betancourt (2004) se presenta un diálogo que se desarrolló el 18 de marzo de 2002, en la Sede de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe-SEP, en la ciudad de México, con la participación del Instituto de Misionología Missio eV: Raúl Fonet Betancourt y la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, representada por Sylvia Schmelkes. El diálogo puntualiza la reformulación del sentido de la educación desde un horizonte intercultural, sin que prevalezca una cultura sobre otra y que los indígenas se puedan dejar de considerar como objetos de estudio de la etnología para ser en la “escuela” sujetos, intérpretes y traductores de sí mismos.

en nuestra práctica cotidiana. Pero ¿cómo promover prácticas sociales con equidad y justicia social, y qué se requiere para lograr un diálogo intercultural? El primer paso sería reconocer que la diversidad está presente y se objetiva de diferentes maneras: lengua, cultura, preferencias, religión, formas de pensar, etcétera.

La interculturalidad, desde un enfoque reduccionista, considera la interacción entre culturas, y habrá que vencer no sólo la forma en cómo se relacionan unas con otras sino los fines por los cuales se desarrolla esta interacción y los problemas que debe resolver, en tanto tensiones entre la diversidad y desigualdades de orden social, político y económico.

Por tanto, el diálogo intercultural parte de la convivencia cotidiana en plena participación igualitaria, en él se diluyen las asimetrías en las relaciones desde un enfoque crítico y reflexivo, es decir la praxis intercultural. No podremos hablar de diálogo intercultural o interculturalidad sin tener presente el esquema de la justicia social, ser inclusivos no sólo en la cultura objetivada sino en un ejercicio más amplio: la toma de decisiones y la distribución de los bienes y la riqueza. Betancourt (2004) afirma que este diálogo no puede darse sólo en la convivencia cotidiana sino en una plena participación igualitaria en aspectos políticos y económicos, fomentar la conciencia e impulsar encuentros interculturales donde los involucrados reflexionen en el uso del poder, el desarrollo de objetivos socioeconómicos y políticos más equitativos e igualitarios, sólo así podremos promulgar la justicia social.

La propuesta es una praxis compartida, realmente un diálogo intercultural que involucre intereses y responsabilidades, y no sólo el reconocimiento de la igualdad sino de las diferencias, abatir las desigualdades y pugnar por un diálogo simétrico con los otros. “La alternativa propuesta por la interculturalidad implica, por tanto, una nueva comprensión de la universalidad que implica la realización de todos los universos culturales y, por consiguiente, no se reduce a lo diferente sino que se construye como un tejido de comunicación y de solidaridad desde lo local hacia lo global” SEP (2004: 42). En este sentido, la educación<sup>60</sup>

---

60 De acuerdo con el Diccionario Pedagógico (2005) la raíz etimológica del concepto educación posee dos acepciones: la primera etimología es del latín: educere, de ex, fuera; ducere: llevar, por lo cual Pestalozzi señala: “la educación es desarrollo”. La segunda etimología, también del latín, es educare, que se utilizó culturalmente como alimentar al ganado. Herbart y los socialistas, quienes toman esta segunda definición, estiman que la educación es “transmisión de cultura”.

puede ser entendida entonces como una herramienta fundamental para el desarrollo de las sociedades, ésta es un proceso sistemático mediante el cual las personas adquieren conocimientos, experiencias y habilidades, a su vez, las sociedades transmiten su historia y cultura.

La educación, entonces, vista desde una perspectiva de diversidad, tiende a desarrollar el concepto de intercultural. Las primeras conceptualizaciones de educación intercultural nacen con la amenaza del fascismo y la inminente Segunda Guerra Mundial; es entonces cuando se piensa en formular nuevas estrategias que inculquen en los niños y jóvenes las relaciones intergrupales (Hager, 1956: 162), los sucesos que se dieron a nivel internacional en conjunto con el nacimiento de los organismos internacionales, fomentaron en los países europeos la necesidad de proporcionar educación intercultural a sus pobladores, con la finalidad de dar respuesta al fenómeno migratorio que se vivió a partir de los años cincuenta (Riedemann, 2008: 170).

La educación intercultural en América Latina tuvo una perspectiva diferente, ya que estos países atravesaban por procesos de nacionalización en los cuales, inicialmente, no había cabida para la diversidad sino sólo para la unificación (aun cuando esto ponía en riesgo la diversidad cultural que tienen los países latinoamericanos), “en los años primeros años del siglo XX e incluso hasta la década de 1990, la teoría de la aculturación dominó el escenario de las políticas públicas dirigidas a los pueblos indios por los Estados Nacionales de América Latina” (Fábregas, 2012: 01). El proceso de aculturación fue en principio un medio a través del cual se proponía.

## **Educación Intercultural Bilingüe en México**

México ocupa el tercer lugar de los países de América Latina con mayor número de pueblos indígenas, se ubica por debajo de Colombia con 67 pueblos identificados; de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), el 6.6% del total de la población mexicana es de habitantes indígenas. Sin embargo, para los resultados del año 2010, el INEGI considera indígenas aquellas personas hablantes de lengua indígena; no obstante, la Comisión Nacional para el Desarrollo de

los Pueblos Indígenas (CDI) cubre un espectro más amplio,<sup>61</sup> definiendo qué características son factibles para considerar a una persona indígena, desde esta perspectiva el número de personas indígenas aumenta a 9.91%. A pesar de que la cantidad de población indígena en México, tomando a la población total, no es “significativa”, es importante señalar que en relación con la población indígena, en el resto de América Latina ésta es la más alta, por lo que en los foros internacionales es bastante representativa.

El Estado mexicano ha realizado diversas acciones a favor de los pueblos indígenas; sin embargo, es importante señalar que las primeras acciones no contemplaban un marco intercultural, como se mencionará más adelante.

## **Antecedentes históricos de la educación intercultural bilingüe en México**

La relación del Estado mexicano con los pueblos indígenas está permeada por dos categorías centrales: la diversidad y la desigualdad. En la política educativa, el tema de la diversidad ha tenido diversos tratamientos y posturas a lo largo de la historia: en primer orden, las políticas integracionistas y homogeneizantes; en otro momento histórico, el reconocimiento de la presencia de grupos indígenas con atención a políticas educativas segregadas, y por último, los planteamientos con interculturales aunque en algunos momentos las fronteras entre una y otra se desdibujan. Asimismo, habrá que reconocer la distancia entre el discurso y la implementación de las políticas (ver cuadro 2).

---

61 La Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de México (CDI) considera población indígena (PI) a todas las personas que forman parte de un hogar indígena, donde el jefe(a) del hogar, su cónyuge y/o alguno de los ascendientes (madre o padre, madrastra o padrastro, abuelo(a), bisabuelo(a), tatarabuelo(a), suegro(a) declare ser hablante de lengua indígena. Además, también incluye a personas que declararen hablar alguna lengua indígena y que no forman parte de estos hogares.

**Cuadro 2. Población indígena, no indígena, políticas y movimientos sociales**

| Países                                                                | México                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Bolivia                                                                                                                                                                                                |
|-----------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Población total                                                       | 112,336,538                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | 8,054,169                                                                                                                                                                                              |
| Población indígena                                                    | 11,132,562                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | 5,008,997                                                                                                                                                                                              |
| Población no indígena                                                 | 101,203,976                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | 3,045,172                                                                                                                                                                                              |
| Movimientos sociales indígenas/<br>propuestas educativas alternativas | <p>1916 - Planteamientos de la conformación y consolidación del Estado Mexicano.</p> <p>1950-1980 - Alfabetización en lenguas indígenas para la castellanización.</p> <p>1978 - Se crea la Dirección General de Educación Indígena (educación intercultural bilingüe sólo nivel básico).</p> <p>1980-1990 - Emergencia del movimiento indígena educación bilingüe bicultural.</p> <p>1994 - Fortalecimiento y visibilidad del movimiento indígena con el Ejército Zapatista de Liberación Nacional.</p> <p>1990-2000 - Propuesta de la educación intercultural bilingüe</p> <p>2001 - Nace la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB). Educación bilingüe intercultural para todos.</p> | <p>1932 - Primeros esfuerzos Warisata, escuela de indígenas para indígenas.</p> <p>1982 - Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe.</p> <p>1980-1990 - Respuesta a reivindicaciones indígenas.</p> |
| Modificaciones constitucionales                                       | <p>1997 - Propuesta que hizo la Comisión de Concordia y Pacificación del Poder Legislativo Federal (COCOPA).</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | <p>2009 - Refrendo sobre los derechos de los pueblos indígenas.</p> <p>2010 - Se promulga Ley N° 070 de Educativa Abelino Siñani-Elizardo Pérez.</p>                                                   |
| Políticas educativas<br>instrumentadas/Modelos<br>educativos vigentes | <p>2013 - Modelo de Educación Intercultural Bilingüe a través de la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <p>2013 - En consenso democrático para integrar al modelo educativo la interculturalidad.</p>                                                                                                          |

Fuente: Cuadro de elaboración propia a partir de información proporcionada por Sistema de Indicadores Sociodemográficos de Poblaciones y Pueblos Indígenas (SISPPI); para el caso de Bolivia la información es de la última encuesta nacional realizada en el año 2010.



El modelo de atención a los grupos étnicos en México tuvo su origen en el siglo XX con los planteamientos de la conformación y consolidación del Estado mexicano. Manuel Gamio, en 1916, planteó un modelo asimilacionista con su libro *Forjando Patria*, en el cual aspiraba a una nación fortalecida en la clase media y en la homogenización de una lengua nacional y una identidad nacional para todos los mexicanos. El problema a enfrentar en este modelo fue la diversidad conformada por la población indígena, la cual estaba considerada como un obstáculo para la nueva nación creciente y en desarrollo. Los grupos étnicos tuvieron que ser negados y vistos como un problema y atraso del país; por tanto, para poder assimilarlos al nuevo modelo de Estado tendrían que romper con su cultura madre. La política de integrar a los indígenas a la cultura hegemónica planteaba un modelo educativo centrado en aspectos filosóficos, socioculturales y psicopedagógicos del grupo hegemónico. El primer mecanismo de integración fue oficializar el idioma español, es decir, la lengua nacional.

El sistema de compensación educativa planteaba una serie de programas, libros de texto y acciones, para acceder rápidamente a la competencia dominante. En este sentido, la escuela se convertiría en una institución legitimada y legitimadora para transitar de una cultura a otra con un enfoque integrador y benevolente. Las minorías tendrían que ser asimiladas y los mecanismos antes planteados serían la política educativa a nivel nacional. Esta postura universalista, que privilegia el pensar y actuar con una actitud excluyente a las minorías étnicas, se mostró estática ante la dinámica social y cultural de los grupos indígenas. La estandarización de su modelo educativo implicaba un posicionamiento etnocéntrico y negaba toda posibilidad de reconocer la diversidad de étnica.

Reflexionar sobre la atención a la diversidad de los modelos educativos implica el cómo se mira al otro para assimilarlo, en un primer momento histórico, para reconocerlo en un discurso multicultural y un planteamiento más incluyente, desde la interculturalidad, que implica el reto no sólo del reconocimiento de la diversidad cultural sino de la inclusión a aspectos de orden social, cultural, económica y política con equidad y justicia social.

El caso mexicano no está exento de haber pasado por lo que en gran parte sucedió en América Latina; sin embargo, es importante señalar que el Programa de Educación Intercultural Bilingüe en México es de los primeros en institucionalizarse en América Latina. La Secretaría de Educación Pública, a través de la Coordinación General de Educación Intercultural

Bilingüe, señala que la educación indígena en México “ha transitado por tres etapas claramente diferenciadas: la primera, desarrollada en el periodo 1950-1980, constituye la alfabetización en lenguas indígenas para la castellanización; la segunda, emerge del movimiento indígena de la década de 1970 y de la toma de conciencia de los propios maestros bilingües, y que la SEP incorpora en su programa educativo en el periodo 1980-1990 como educación bilingüe bicultural, que propone el desarrollo equilibrado de las dos lenguas y el conocimiento de la cultura indígena a la par de la cultura nacional, y por último, la tercera etapa corresponde a la última década del siglo XX, que propone la educación intercultural bilingüe, es decir, el reconocimiento de la diversidad cultural y la necesidad de propiciar, desde la escuela, el diálogo de saberes, de lenguas, de valores y de las distintas visiones del mundo, para el fortalecimiento de la identidad individual y colectiva de los pueblos indígenas, así como de la sociedad nacional en su conjunto” (SEP 2004: 12).

Si bien la proporción de población indígena en México (en comparación con la no indígena) no es igual de proporcional que en algunos países como Bolivia o Ecuador, entra en los cinco países de América Latina con mayor representación de éstos, y sin duda la influencia de los diversos movimientos indígenas en el país, han sido catalizadores importantes para la generación de políticas públicas destinadas al mejoramiento de políticas destinadas a los pueblos indígenas y a la promoción de la cohesión social.

Desde los años veinte se han desarrollado diversos proyectos dirigidos a la población indígena en México, sin duda la dinámica postrevolucionaria fue fundamental para ir planteando la importancia y participación de los indígenas en un nuevo Estado-Nación, pero es hasta el año 1978 que se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) como señala Jiménez (2011), cuando se oficializa la educación bilingüe bicultural, que eventualmente fue influenciada por diversos actores, principalmente por la Alianza Nacional de Profesores Indígenas Bilingües AC (ANPIBAC).

Jiménez (2011) hace hincapié en la influencia de los organismos internacionales y en su interés por fomentar en países en vías de desarrollo, políticas públicas coordinadas con los esfuerzos internacionales. En este contexto, durante el proceso de la modernización del sistema educativo, en México fue necesario cumplir con los compromisos de la Conferencia

Mundial sobre la Educación para Todos,<sup>62</sup> en Jomtien, (Tailandia, 5-9 de marzo de 1990), en la cual se hizo hincapié que la educación primaria fuera accesible a todos los niños y reducir masivamente el analfabetismo. En este contexto, en el año 2001, nace la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), la cual se define dentro del contexto de educación para todos.

## **Modelo de educación intercultural bilingüe y sus fundamentos filosóficos**

Para efectos de análisis del programa, se ha considerado apropiado retomar el modelo propuesto por la CGEIB, ya que una de las diferencias de gran relevancia recae en impulsar la educación intercultural bilingüe en todos los niveles de educación y no sólo en nivel básico, coordinado principalmente por la DGEI. Por otra parte, es importante resaltar que uno de los puntos principales de la CGIEB se centra en una educación intercultural para todos: indígenas y no indígenas.

La CGEIB no cuenta con un modelo único de educación intercultural bilingüe sino que participa en el desarrollo de éstos en todos los niveles del sistema educativo nacional. En este contexto, parte de la noción de “currículum intercultural”<sup>63</sup> y éste se propone de acuerdo con cinco dimensiones:

- **La dimensión de consulta.** Tiene sus sustentos del convenio internacional de la 169 de la OIT y la Ley de Derechos Lingüísticos. Plantea como estrategia fundamental que se realicen espacios de consulta con los pueblos originarios, y la sociedad en general, para el desarrollo de un currículum intercultural. Los actores beneficiarios, posteriormente, podrán instrumentar, poner en práctica y transferir sus propuestas.

---

62 Derivado de la conferencia se elaboró el documento “Meeting Basic Learning Needs: A Vision for the 1990, el cual define el marco de acción para lo que ahí se acordó. Para mayor información consultar: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000975/097552e.pdf>

63 Este concepto lo define en su página oficial como “es más amplia que aquella que lo define como la conformación de planes y programas de estudio. Este aspecto no es cuestión menor, pues apunta a los procesos por los cuales la tradición o figura de mundo (Villoro, 1993) se consolida en el ámbito educativo escolar, y en el cual participan un mayor número de sujetos sociales educativos: directivos, funcionarios, académicos, asesores, profesores, padres de familia, empresarios, etcétera <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/desarrollo-de-modelos/>

- **La dimensión de instrumentación.** Implica realizar o implementar las propuestas curriculares con el enfoque intercultural bilingüe en las comunidades educativas; el proceso de consulta garantiza la pertinencia social y lingüística de los beneficiarios. En la dimensión de instrumentación retoma de la consulta las estrategias de diseño curricular y enfoque didáctico.
- **La dimensión de implementación.** Incorpora la evaluación del enfoque, mismo que orientará el desarrollo de una nueva práctica pedagógica para dar respuesta a los imperativos históricos de los pueblos indígenas y a la riqueza de diversidad cultural de la nación.
- **La dimensión de transferencia.** Implica la acción de todos los actores involucrados en el proceso, quienes asumen sistemáticamente las realidades socio lingüísticas de todas las regiones del país.
- **La dimensión de evaluación.** Se concibe a la evaluación como la mejora del currículum intercultural, de su desarrollo y de las instituciones educativas, con aspiraciones a superar parámetros de control mecánicos y de eficiencia.

Para lograr que los modelos de educación intercultural bilingüe sean exitosos, la CGEIB propone atender cuatro dimensiones conceptuales, mismas que son los ejes transversales de todas sus propuestas de modelo de educación intercultural bilingüe y que será necesario retomar para poder desarrollar las cinco dimensiones del currículum intercultural: cultura, multiculturalidad, interculturalidad y lengua (ver cuadro 3).

**Cuadro 3. Dimensiones conceptuales**

| Concepto          | Entendido como                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Cultura           | Aquella construcción colectiva, y a su vez internalizada por cada uno de los miembros de la misma, la cual incluye no sólo objetos materiales sino también los intangibles y se evoca en dos vertientes: diversidad e identidad.                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Multiculturalidad | Reconocimiento del otro como distinto, pero no necesariamente implica el establecimiento de relaciones igualitarias entre los grupos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Interculturalidad | Proceso sociocultural a través del cual se interrelacionan las diferentes realidades culturales. “La interculturalidad propugna por el conocimiento, reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, étnica y lingüística que caracteriza a la nación y que se manifiesta en las distintas formas culturales presentes en el territorio nacional” (SEP, 2004:43). A través de la construcción de interculturalidad la CGEIB reconoce una dimensión epistemológica y una dimensión ética. |

|        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|--------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Lengua | Parte fundamental de la transmisión cultural por ser el medio de comunicación por excelencia de los seres humanos; “la lengua es un elemento formador de la cultura misma, herramienta del pensamiento, vía de comunicación y expresión, así como memoria histórica de ésta” (SEP, 2004: 47). En este contexto es importante entender la importancia de la lengua al igual que los conceptos anteriores. |
|--------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fuente: Elaboración propia, basado en el marco conceptual de las políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México.

La novedad del modelo actual consiste en impulsar la educación intercultural bilingüe a todos los niveles de la educación; por otra parte, las dimensiones de consulta, instrumentación, implementación, transferencia y evaluación, que ha propuesto la CGEIB para los modelos de educación intercultural bilingüe, permiten mantener de forma constante una dinámica de retroalimentación con la población destino, e influye significativamente en el desarrollo de políticas educativas más incluyentes y orientadas a formular propuestas que permitan atender las problemáticas particulares de la educación intercultural bilingüe.

## **Políticas de inclusión y exclusión ¿De qué diversidad hablamos?**

En la Constitución mexicana el país se reconoce como una nación pluricultural fundada en los pueblos indígenas asentados en el territorio actual antes de la colonización y que conserva sus instituciones sociales, económicas, culturales y políticas. Tal reconocimiento de las comunidades está en el nivel social, económico y cultural, y su derecho se ejercerá en el marco constitucional de autonomía que garantice la unidad nacional.

Su autonomía está enfocada a las formas internas de convivencia, organización social, económica y política, así como cultural; a aplicar sus propios marcos normativos de procedimientos y prácticas tradicionales, siempre que se respete el pacto federal y soberanía de los estados. Esto implica una limitante para su autonomía, ya que se reduce a aspectos sociales, culturales económicos y políticos, al interior de las comunidades que no pongan en riesgo la unidad nacional.

En el artículo segundo, inciso B, de la Federación, los estados y municipios, se garantizará incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe intercultural, la alfabetización y

conclusión de la educación básica. En este aspecto, la educación se plantea intercultural y bilingüe para los grupos étnicos. Las autoridades municipales determinarán equitativamente las asignaciones presupuestales que las comunidades administrarán directamente para fines específicos. Las acciones centralizadas y compensatorias para los pueblos indígenas no favorecen su autonomía social, mucho menos política y económica. Establecer políticas sociales para proteger a los migrantes y consultar a los pueblos indígenas en la elaboración del Plan Nacional de Desarrollo.

En la Constitución se encontró, en el párrafo II del artículo 2, una referencia a la educación intercultural bilingüe: incrementar los niveles de escolaridad favoreciendo la educación bilingüe e intercultural.

## **Interculturalidad y régimen de autonomía**

A todas las discusiones anteriores sumamos otra más de la postura intercultural: el régimen de autonomía, el cual resulta significativo para nuestro país por el movimiento indígena del siglo XX, como reacción al indigenismo, por tanto rechaza las visiones evolucionistas. Está en el centro del debate el concepto de autonomía. No sólo se afirma con el derecho de los pueblos a existir, sino a auto determinarse. Su derecho a la autodeterminación reconocida por normas internacionales, la autonomía es una forma de ejercicio concreto en el cual los grupos socioculturales ejercen el derecho a la autodeterminación y el derecho de un proyecto político central, la demanda a redimensionar la nación. En este sentido, retomamos el ámbito territorial de cada comunidad, su carácter individual y colectivo con respecto de las normas internacionales básicas relativas a los derechos colectivos de los pueblos indígenas, responden a las siguientes categorías: derecho a la no discriminación, a la integridad cultural, al uso y control de recursos, al desarrollo y bienestar social, a la participación política.

## **Educación intercultural bilingüe en Bolivia**

Bolivia es uno de los cinco países con mayor diversidad cultural y donde mayor número de población indígena se concentra en relación con el total de sus habitantes y, de acuerdo con el Sistema de Indicadores Sociodemográficos de Poblaciones y Pueblos Indígenas (SISPPI), tiene

62.19% de habitantes indígenas (ver cuadro 2). En este contexto, nos encontramos con el único país de América Latina que está mayoritariamente constituido por indígenas<sup>64</sup> y en donde las reformas constitucionales de los últimos años reflejan la necesidad de analizar la política en atención a la diversidad. “A partir de 1980, aunque con mayor fuerza en la década de 1990, el Estado boliviano empezó a formular respuestas para satisfacer de algún modo las reivindicaciones indígenas” (Machaca et al, 2006:22); en este sentido, las políticas educativas, planteadas desde una perspectiva intercultural, sin duda son de gran relevancia para el reconocimiento pluriétnico y multilingüista donde la interculturalidad juega un rol fundamental en la cohesión y en la precisión del reconocimiento del “otro”, y donde la acción internacional juega un papel preponderante como estandarte de la defensa de los derechos de los pueblos indígenas y el fomento a la diversidad cultural.

## **Antecedentes históricos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia**

Como la gran mayoría de los países latinoamericanos, en Bolivia la educación intercultural bilingüe ha incrementado su importancia brincando de una perspectiva misionera e integracionista a una necesidad recurrente e identitaria por parte de los pueblos indígenas, esta transición sin duda alguna se ha logrado gracias a los cambios políticos de los Estados y a la influencia positiva de la participación de los pueblos indígenas.

El caso boliviano refleja muy bien cómo los movimientos indígenas organizados son esenciales en el impacto y dirección de los Estados en relación con las políticas educativas. Zavala (2007) hace mención de que a principios del siglo XX se encontraron diversos modelos educativos que tenían como objetivo educar a los indígenas bolivianos; tal es el caso de la Warisata, que ya señalaban Juárez y Comboni, una escuela de indígenas para indígenas creada en 1932; sin embargo, el 70% de los indígenas que se encontraban estudiando desertaban, lo cual indicaba que el sistema educativo era fallido.

---

<sup>64</sup> De acuerdo con el Programa de fortalecimiento de liderazgo indígena (2008: 11) existen 36 pueblos indígenas, los más numerosos en cuanto a población son el quechua y aimara, que se encuentran en los departamentos de la Paz, Oruro, Potosí, Chuquisaca, Cochabamba, cinco pueblos están ubicados en Santa Cruz, parte de Tarija y Chuquisaca; sin embargo, la mayor densidad étnica se encuentra en la región amazónica boliviana, donde viven 27 pueblos indígenas sobre todo en los departamentos de Beni, Pando y el norte de La Paz.

La Warisata es una iniciativa de alto impacto que pone bajo la lupa pública nacional, la importancia y la necesidad de educar a los indígenas bolivarianos; sus modelos educativos estaban generalmente orientados a aprender a producir y, principalmente, entender a profundidad la identidad cultural (Juárez y Comboni 2002: 338). El sistema propuesto por la Warista fue reconocido hasta la Constitución de 1938. Es con la llegada al poder de la Unidad Democrática Popular, que se logra sentar las bases del proyecto de educación intercultural bilingüe en este país, lo que de alguna forma u otra reflejó la importancia e influencia que los movimientos indígenas iban adquiriendo en el plano político-social, “desde 1982 hasta ahora y lentamente, Bolivia se ha ido reconfigurando como sociedad pluricultural, gracias a la presencia incuestionable y al avance del movimiento indígena” (Romero 2007: 78).

De acuerdo con el informe del gobierno del Estado Plurinacional de Bolivia sobre los derechos de los pueblos indígenas (2011), con el refrendo que se hizo en el año 2009, se ha incrementado la participación plena de los pueblos indígenas: en el caso específico de la educación, en el año 2010 se promulga Ley N° 070 de Educativa Abelino Siñani–Elizardo Pérez, que consolida la educación intercultural y bilingüe, productiva y descolonizadora.

## **Modelo de educación intercultural bilingüe y sus fundamentos filosóficos**

Los planteamientos filosóficos de la educación en Bolivia están relacionados con la cosmovisión de las distintas culturas indígenas originarias con un fuerte sentido de colectividad, humanismo y un vínculo con la naturaleza. Recupera en una evocación histórica los tiempos cuando se pobló la “Madre Tierra” para identificar la pluralidad vigente en las cosas y diversidad como seres y culturas (Constitución 2009).

Las aspiraciones por superar la funesta etapa de la colonia cobra tintes de emancipación y descolonización ante la deuda de reivindicación de pueblos indígenas, posiciona a un Estado basado en el respeto e igualdad para todos con dignidad, solidaridad, equidad, soberanía, enfatizando una relación muy estrecha con la naturaleza y convivencia con un fuerte sentido de colectividad y territorialidad, característica de los pueblos indígenas.



Todas las aspiraciones anteriores se traducen concretamente en la idea central del “buen vivir” desde la visión cosmocéntrica, discurso que se hace explícito en la Constitución y en documentos que orientan la política educativa. El “buen vivir” de la buena convivencia, de la relación entre las personas, del bienestar colectivo e intercambio en cargos con valores éticos y morales que son parte de la cosmovisión indígena, en la cual el buen vivir no se relaciona con gastos suntuosos sino generar un bienestar para el grupo colectivo, mismo que no se puede entender sin la reciprocidad. El buen vivir toma una distancia del vivir mejor occidental, que es individual (PND, Gaceta oficial de Bolivia. 2006: 11). Recupera aspectos sustantivos de la cosmovisión de las culturas originarias, resalta también un aspecto de religiosidad propio de los pueblos indios que evocan el mandato de tres agentes: de los pueblos ancestrales, la fortaleza de Pachamama y de Dios para refundar Bolivia.

Estos aspectos centrales dan orientación filosófica a toda la política del Estado plurinacional, lo cual queda explícito en documentos oficiales como la Constitución Política de Bolivia, el Plan Estratégico Institucional, entre otros documentos que orientan la política educativa

## **Política de inclusión y exclusión ¿De qué diversidad hablamos?**

Bolivia, en la Constitución de 2009 se reconoce como un Estado plurinacional, comunitario, libre soberano, democrático e intercultural, en favor de la convivencia armónica. Lo anterior está señalado en el artículo 1; además, el pluralismo es entendido no sólo en aspectos culturales sino en aspectos lingüísticos, jurídicos, económicos y políticos, mismos que tienen implicaciones en las políticas públicas que inciden en diversos aspectos, ente ellos en la política educativa, al integrar aspectos de interculturalidad para todo el sistema educativo.

La propia Constitución hace referencia a un proceso de descolonización, anteponiendo una distancia de acuerdo con la postura de occidente, asumiendo la propia de las culturas vigentes. La Constitución, en el artículo 9, hace referencia a la importancia de la educación para lograr una sociedad más justa y que dicha educación tiene que estar orientada a evitar la discriminación y, principalmente, fomentar las identidades culturales del país.

Tanto la salud como la educación hacen explícito un planteamiento intercultural. En aspectos de derecho a la salud: es universal gratuita, intracultural e intercultural, además de participativa. Asimismo, en el capítulo sexto ratifica una educación intracultural, intercultural, plurilingüe, en todo el sistema educativo.

Respecto de los derechos civiles y políticos, tienen reconocimiento a la auto identificación cultural. En el capítulo cuarto también da un reconocimiento a las naciones, pueblos indígenas, y reconoce sus derechos a la libre determinación y territorialidad, además de que las instituciones sean parte de la estructura general del estado, a la protección de sus lugares sagrados, a la propiedad intelectual colectiva de sus saberes, ciencias, conocimientos, así como su valoración uso y promoción de desarrollo.

## **La interculturalidad como constante**

El enfoque de interculturalidad aparece 28 veces a lo largo del texto de la Constitución en los artículos 1º y 3º, hace explícito el enfoque intercultural descentralizado con autonomías y un reconocimiento a las comunidades interculturales. El capítulo segundo cita el respeto mutuo y diálogo intracultural e intercultural, además de plurilingüe y en sus principios y valores como fines del Estado, reconoce la cultura de paz y promoción intercultural, respecto del sistema de salud que garantiza el Estado, tanto el derecho a la salud y seguridad social, como el desarrollo de prácticas de maternidad seguras e interculturales.

El capítulo sexto está dedicado exclusivamente a la educación intercultural y derechos culturales, cita en el párrafo II, nuevamente: “La educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el Sistema Educativo”; en el artículo 79 del capítulo VI retoma el “fomento del civismo y diálogo intercultural, al entendimiento y reconocimiento intercultural dentro del Estado”; en la Sección II de Educación Superior, ratifica a ésta como “educación superior intracultural, intercultural y plurilingüe, además de que las universidades públicas establecerán programas de desconcentración académica y de interculturalidad”. Asimismo considera “sostener centros interculturales de formación y capacitación técnica”. Respecto de la formación docente, contempla que la “formación y capacitación docente será única fiscal, gratuita e intercultural”.

En el apartado de Cultura, la diversidad cultural constituye la base esencial del Estado, “la interculturalidad tendrá lugar hacia el reconocimiento y protección de saberes y conocimientos mediante el registro de propiedad intercultural de las comunidades interculturales y afro bolivianas”.

En disposiciones generales, artículo 178 de impartición de justicia, ratifica los “principios de pluralismo jurídico e interculturalidad”, en el artículo 186 cita que “el tribunal se rige con principios de función social, integridad e interculturalidad”; del artículo 218 la defensoría del pueblo, afirma “la promoción de la defensa de los derechos de las naciones”.

Respecto de la tierra y territorio en el capítulo noveno, afirma que “en las comunidades interculturales originarias, el Estado reconoce, protege y garantiza la propiedad comunitaria o colectiva”. Artículo 395: “...así como las tierras fiscales serán dotadas a indígena originario campesinos, comunidades intelectuales”.

## **A manera de conclusión**

Los antecedentes históricos latinoamericanos tienen múltiples vertientes en común: en el caso de México y Bolivia, los procesos colonizadores han sido prácticamente iguales. Fueron políticas colonizadoras que transitaron a un modelo neoliberal y capitalista, donde la diversidad cultural no tenía cabida. La percepción de la diferencia se reconocía como un problema a resolver y asimilar para lograr el progreso al que se aspiraba.

Ambos países implementaron en el siglo XIX modelos de educación intercultural en un contexto de política homogeneizante y de consolidación del Estado Nación, tal es el caso del proyecto Tarasco en México, con propuestas que surgieron de los propios indígenas y educación en lengua materna. En el caso de Bolivia, se registran experiencias en este periodo.

Los pueblos indígenas, en ambos países, han tenido a lo largo de su historia una participación importante; sin embargo no es hasta el siglo XX (principalmente a finales de este siglo) que surgieron diversos movimientos sociales hacia el reconocimiento de su autonomía, territorio y derechos lingüísticos, entre otros; Martí (2004) señala que a finales del siglo XX coinciden diversos eventos indigenistas que son parteaguas de los cambios político-constitucionales que se dieron a principios del siglo XXI. “La irrupción del movimiento zapatista con el alzamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y el discurso elaborado

posteriormente, el marcado acento multicultural contenido en los acuerdos de paz guatemaltecos, la articulación y el protagonismo de la confederación de organizaciones indígenas panandinas en Ecuador y Perú, la intensa movilización de las civilizaciones aimaras y quechuas en Bolivia, la capacidad reivindicativa de las comunidades caribeñas en Centroamérica, la presencia organizativa de los mapuches en Chile, o el impacto mediático de algunos líderes de distintos pueblos amazónicos en Brasil, Ecuador, las Guayanas, Venezuela, Perú y Colombia, son una pequeña muestra de la trascendencia que ha ido cobrando este fenómeno” (Martí 2004: 07).

En México, el Movimiento Zapatista de Liberación Nacional en Chiapas, sentó el precedente en el año de 1994. En Bolivia, en 1982, y con la llegada al poder de la Unidad Democrática Popular, se logran las bases para el proyecto de Educación Intercultural bilingüe y un proceso de reconfiguración de una sociedad pluricultural. En Bolivia, tanto el movimiento indígena como el empoderamiento de grupos, consolidaron un modelo intercultural que permeó la política y se institucionalizó en la política educativa.

Ambos modelos reconocen la diversidad cultural. Plasman en sus documentos institucionales la importancia y necesidad de que los pueblos indígenas reciban una educación intercultural y que coadyuve a las aspiraciones democráticas en los procesos de toma de decisiones.

Para el caso de México, la democracia es entendida como un proceso de convocatoria y consulta con fines de diseño curricular en un modelo vertical, en el cual la toma de decisiones queda acotada a fines curriculares y limitada en distribución de poder. Las aspiraciones del modelo de estado están enfocadas a un reconocimiento de la diversidad desde una postura multicultural, sin comprometer una verdadera perspectiva intercultural en la cual se establezca una relación igual entre las culturas en tanto aspectos culturales, sociales, políticos y económicos.

Para el caso de Bolivia la democracia tiene mayor avance, se manifiesta tanto en las estructuras formales como en las informales de la sociedad. La toma de decisiones horizontal fortalece la autonomía, la distribución del poder y la cohesión social. En el modelo educativo de Bolivia incorpora aspectos sustantivos de la cosmovisión indígena que el modelo de México carece. Por tanto, Bolivia logra un equilibrio de pueblos originarios, la dinámica actual fundamentada en el “buen vivir”. Sin embargo, persiste una resistencia del modelo de occidente que prevalece en la lucha por el poder.

En este sentido, podemos observar que la diferencia en el modelo educativo propuesto por México y por Bolivia, tiene que ver directamente con la proporción de la población indígena en cada uno de estos países: mientras que en México la población indígena es menos del 10%, encontramos que en Bolivia es del 60%, lo que influye directamente en la institucionalización de dichas políticas y el empoderamiento de indígenas en la estructura de poder y la resistencia que tengan ante la dinámica globalizadora y neoliberal.

Tanto México como Bolivia han pasado por un proceso de cambios constitucionales en la última década del siglo XX y principios del siglo XXI, el cual se vio fortalecido por la coyuntura de los diversos movimientos indígenas, pero principalmente por la presión internacional y el reconocimiento de los derechos humanos de estos pueblos (a través de la firma de convenios, acuerdos, entre otros).

México: la institucionalización de la educación intercultural contempla a sociedades indígenas, y a la sociedad en general, mediante espacios de consulta que promueven la participación y democracia. Sin embargo, la instrumentación del modelo se acota a estrategias de orden prescriptivo desde un enfoque intercultural, centrado en el multiculturalismo carente de pertinencia cultural, social y lingüística, distante de promover la valoración de la diversidad, identidad, cohesión social y, sobre todo, la justicia social.

Bolivia: la institucionalización de los programas contempla aspectos relacionados con la interculturalidad, la participación y cosmovisión indígena en los ámbitos de la educación, la salud, el derecho y el territorio. Asimismo la interculturalidad permea la política educativa en todos los niveles educativos. Si bien es una instrumentación que recupera las orientaciones y recomendaciones de los organismos internacionales, existe el riesgo de su instrumentación y logro de objetivos a corto, mediano y largo plazo.

En el modelo de la CGEIB (México) se contemplan aspectos de evaluación enfocados al diseño curricular y a las instituciones. Por estar centrado en los fines o productos esta evaluación responde a un modelo racionalista. En el caso de Bolivia, se considera a la evaluación como un proceso institucionalizado a través del Observatorio de evaluación enfocado a la mejora y retroalimentación, respondiendo con mayor pertinencia a las dinámicas y procesos. La UNESCO recomienda la elaboración de métodos e instrumentos de evaluación, medición y seguimiento de la diversidad

cultural, así como observatorios nacionales, para dar seguimiento a las políticas y asesorar sobre las medidas apropiadas para la diversidad, (UNESCO: 2009). Al respecto, Bolivia tiene avance en este rubro que ha adaptado a sus condiciones nacionales la creación de un observatorio de evaluación. Podemos afirmar que Bolivia ha incorporado orientaciones internacionales contemporáneas con un andamiaje entre la gobernanza, el valor que se otorga al capital social por el sentido de colectividad comunitaria de pueblos originarios, mismos que sustentan no sólo la cohesión social, sino el concepto que tienen del “buen vivir”.

## Referencias

- Arnoletto, Eduardo Jorge. *Glosario de Conceptos Políticos Usuales*, Ed. EUMEDNET, 2007, texto completo en <http://www.eumed.net/dices/listado.php?dic=3>
- Berger Peter L., y Luckmann, Thomas (1968). *La construcción social de la realidad*, Amorrortu editores, Buenos Aires.
- Calderón López-Velarde, Jaime (2000). *Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada*, pp. 7-24. México: Plaza Valdés.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2013). Recuperado de [http://www.conagua.gob.mx/CONAGUA07/Contenido/Documentos/1\\_ConstitucionPoliticaDeLosEstadosUnidosMexicanos.pdf](http://www.conagua.gob.mx/CONAGUA07/Contenido/Documentos/1_ConstitucionPoliticaDeLosEstadosUnidosMexicanos.pdf)
- Congreso Nacional (2008). Recuperado de <http://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Bolivia/constitucion2009.pdf>
- Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, Directorio de Enlaces Estatales (2012). Recuperado de [http://eib.sep.gob.mx/cgeib/enlaces/DIRECTORIO\\_ENLACES\\_ESTATALES\\_2012.pdf](http://eib.sep.gob.mx/cgeib/enlaces/DIRECTORIO_ENLACES_ESTATALES_2012.pdf)
- Diario Oficial, Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2008). Recuperado de <http://www.dof.gob.mx>
- Diario Oficial, Secretaría de Educación Pública, 2011. Recuperado de [http://eib.sep.gob.mx/cgeib/institucion/acuerdo\\_creacion\\_cgeib.pdf?phpMyAdmin=0IKEIK9LLTU14OZJS-AHK7kwoJ0](http://eib.sep.gob.mx/cgeib/institucion/acuerdo_creacion_cgeib.pdf?phpMyAdmin=0IKEIK9LLTU14OZJS-AHK7kwoJ0)
- Education International for Latin America in cooperation with Union of Education Norway, *Intercultural Multilingual Education*, Education

- International Latin America Regional Office, Published with the Cooperation of the Union of Education, Norway, Costa Rica, 2009.
- Fábregas Puig, Andrés. *De la Teoría de la Aculturación a la Teoría de la Interculturalidad Educación y Asimilación: El Caso Mexicano*, Intercultural Communication Studies XXI, 2012: revisado el 3 de junio de 2013. En <http://www.uri.edu/iaics/content/2012v21n1/03AndresFabregasPuig.pdf>.
- Ferro Candao, Vera María. *Educación intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales*. Estudios pedagógicos [online]. 2010, vol.36, n.2, pp. 333-342., revisado el 12 de junio de 2013. En <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200019>.
- Fonet, Betancourt. *Reflexiones sobre el concepto de interculturalidad, consorcio intercultural (Alemania: Instituto de cooperación Internacional Asociación alemana para la educación de adultos, centro de cooperación regional para la educación de adultos de América Latina y el Caribe (CREFAL) y coordinación General de Educación Intercultural bilingüe (CGEIB), México, 2004.*
- Gamio, Manuel (1916). *Forjando Patria. Pro Nacionalismo*. México: Porrúa.
- García Canclini, Néstor (2005), *Diferentes desigualdades y desconectados, mapas de la interculturalidad*. España: Gedisa.
- Geertz, Clifford (1992). *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa.
- Geertz, Clifford (2002). *Reflexiones antropológicas sobre temas filosóficos*. España: Paidós.
- Hager, Don J. (1956). *New Problems in Intercultural Education*, Journal of Educational Sociology, Vol. 30, No. 4, Published by: American Sociological Association.
- Honorable Congreso Nacional.1994. Recuperado de <http://www.santacruz.gob.bo/archivos/PN08122010144017.pdf>
- Jiménez Naranjo, Yolanda. “Exclusión, asimilación, integración, pluralismo cultural y ‘modernización’ en el sistema educativo mexicano: un acercamiento histórico a las escuelas de educación pública para indígenas”, Revista de Investigación Educativa 12 enero-junio, 2011, Xalapa, Universidad Veracruzana.

- Juárez Núñez, Manuel y Comboni Salinas, Sonia, *Diversidad y educación en México y Bolivia, Política y Cultura*, No. 17; Primavera 2002, pp. 333-359.
- Laclau, Ernesto (1993). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Machaca, Guido y López, Luis Enrique (2006). *El fortalecimiento de liderazgos indígenas para la gestión de la educación intercultural bilingüe en Bolivia: Sistematización de una experiencia en desarrollo*, Bolivia-PROEIB, Andes Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Marco normativo de la CGEIB. Recuperado de <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/difusion/pdf/marconormativoCGEIB.pdf>
- Martí Puig, Salvador (2004). *Sobre la emergencia y el impacto de los movimientos indígenas en las arenas políticas de América Latina. Algunas claves interpretativas desde lo local y lo global*, Barcelona: CIDOB ediciones.
- Meyer, John y Rowan, Brian. *Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony*, American Journal of Sociology, Vol. 83, No. 2 (Sep., 1977), 1977., pp. 340-363, consultado 18 de junio de 2013, en: <http://www.jstor.org/stable/2778293>.
- Ministerio de Educación. La Educación en Bolivia. Indicadores, Cifras y Resultados, 2004. Recuperado de [http://www.lib.utexas.edu/benson/lagovdocs/bolivia/federal/educacion/educacion-bolivia-04\\_doc.pdf](http://www.lib.utexas.edu/benson/lagovdocs/bolivia/federal/educacion/educacion-bolivia-04_doc.pdf)
- Ministerio de Educación, Plan Estratégico Institucional, 2011. Recuperado de [http://www.opce.gob.bo/DOCUMENTOS/PEI\\_2011\\_2015%20OPCE.pdf](http://www.opce.gob.bo/DOCUMENTOS/PEI_2011_2015%20OPCE.pdf)
- Ministerio de Educación. Organización del Órgano Ejecutivo. Recuperado de <http://www.mineedu.gob.bo>
- Morales, E. (2009). *Estructura organizativa del Poder Ejecutivo del Estado Plurinacional*. Recuperado de <http://www.agrobolivia.gob.bo/uploads/ds29894.pdf>
- Picardo Joao, Oscar (2005). *Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación/ Oscar Picardo Joao, Juan Carlos Escobar Baños, Rolando Valmore Pacheco Cardoza. 1a. Ed. – San Salvador, El Salvador, C.A.: Centro de Investigación Educativa, Colegio García Flamenco.*



- Riedemann Fuentes, Andrea. *La Educación Intercultural Bilingüe en Chile: ampliación de oportunidades para alumnos indígenas*, INDIANA 25, 2008. Revisado el 3 de junio del 2013 en [http://www.iai.spkberlin.de/fileadmin/dokumentenbibliothek/Indiana/Indiana\\_25/Indiana\\_25\\_169-193\\_Riedemann.pdf](http://www.iai.spkberlin.de/fileadmin/dokumentenbibliothek/Indiana/Indiana_25/Indiana_25_169-193_Riedemann.pdf).
- Romero Huayna, Gerónimo (2007). *La globalización: una plataforma de exclusión de los pueblos indígenas*. Fondo Indígena, Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe Artes Gráficas Sagitario srl. La Paz-Bolivia.
- Sartori, Giovanni y Morlino, Leonardo (1999). *La comparación en las ciencias sociales*, pp. 11-49. Madrid: Alianza editorial.
- SEP. *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*. Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, México, 2004.
- UNESCO, *Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, New York. 2011.
- Naciones Unidas, *Informe del Gobierno del Estado Plurinacional de Bolivia sobre los derechos de los pueblos indígenas*, 2008. Recuperado el 20 de junio de 2013 en [http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/session\\_10\\_Bolivia.pdf](http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/session_10_Bolivia.pdf)
- Programa de Fortalecimiento de Liderazgo Indígena. *Fundamentos de la educación intercultural y bilingüe en Bolivia*, PROEIB ANDES, 2008.
- UNESCO, *Invertir en la diversidad y el diálogo intercultural: Informe mundial de la UNESCO*, París, Francia, 2009.
- Villoro, Luis (1993). *El pensamiento moderno, filosofía del renacimiento*, El Colegio Nacional/FCE: México.

## **Bases de datos:**

Sistema de Indicadores Sociodemográficos de Poblaciones y Pueblos Indígenas, 2002-2013. Centro Latinoamericano y Caribeño de Población (CELADE), División de Población de la CEPAL, Santiago, Chile. Consultado el 1 de junio de 2013 en <http://celade.cepal.org/redatam/PRYESP/SISPPI/>

Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas de América Latina, UNICEF,  
AECID y FunPROEIB andes 2009, Consultado el 2 de junio de 2013  
en <http://www.proeibandes.org/atlas/>

# Los *studia humanitatis* como programa de educación secundaria en el Humanismo Renacentista. Una aproximación histórico-comparada

María Eugenia Ocampo Granados

## Introducción

Proponemos en este texto un enfoque histórico-comparado sobre los orígenes y evolución de los *studia humanitatis*, análogos a la educación secundaria actual,<sup>65</sup> en el contexto del movimiento del Humanismo Renacentista,<sup>66</sup> ubicado en los finales del Medioevo y los inicios de la Edad Moderna. La finalidad de tal aproximación es destacar el entrecruzamiento de transformaciones políticas, movimientos intelectuales y reformas curriculares. Esperamos que una aproximación así nos ayude a conseguir una distancia de perspectiva que alimente nuestra capacidad imaginativa, visualizando otros espacios y momentos que amplíen nuestro horizonte, y nutran nuestra reflexión sobre los ideales a los que aspira la educación secundaria.

---

65 Utilizamos el concepto de educación secundaria, para referirnos al tipo de educación que en las diversas etapas históricas sería propedéutica o alternativa a la educación superior especializada.

66 En el capítulo que presentamos se reformula una parte de la investigación realizada para la tesis doctoral de nuestra autoría (2010) titulada “Artes y disciplinas en la educación para la paz según Juan Luis Vives”.

El Humanismo Renacentista es, por cierto, un terreno particularmente fértil para estimular la reflexión, pues se trata de un movimiento intelectual en cuya génesis concurren necesidades planteadas en el espacio público y político, con una derivación curricular: los estudios de humanidades, destinados a configurarse, como el programa de estudios secundarios del mundo occidental durante por lo menos tres siglos. Más aún, el periodo histórico en que se sitúa el Renacimiento es visto desde la perspectiva de los intelectuales –los humanistas– como un tiempo de cambio, de reforma, de expansión de la más alta cultura a los hombres y las mujeres que jugarían un rol fundamental en la conformación de la sociedad.

Para nuestro estudio, nos valemos de un análisis comparativo cuasi-diacrónico que combina la perspectiva histórica con la comparada (Sweeting, 2005: 35). En la dimensión diacrónica se presenta una organización secuencial y un correspondiente formato narrativo que comprende la Antigüedad clásica, el Medioevo –en concreto finales del siglo XII al XV–, y la Edad Moderna, en específico finales del siglo XV y el siglo XVI. En la dimensión comparada se precisa el desarrollo del movimiento del Humanismo en diversas zonas geográficas –Italia, el norte de Europa, España y México– realizando un acercamiento particular al currículum humanista. Tal aproximación a este fenómeno de coyuntura, en que el pensamiento se aplica y opera en instituciones y prácticas educativas concretas, puede servirnos como punto de referencia para tematizar preocupaciones que continúan vigentes.

Iniciamos nuestro análisis situando los orígenes y primera evolución de la educación secundaria en los programas de la *enkyklios paideia* y de las artes liberales del periodo helenístico griego y de la Alta Edad Media, respectivamente. Una vez ubicados los primeros antecedentes, entramos de lleno al movimiento del Humanismo Renacentista y describimos analíticamente la evolución temporal y el desarrollo por zonas geográficas y culturales del Humanismo, en el que se destaca la relación entre contenidos y finalidades educativas con el contexto sociopolítico. En un segundo nivel de análisis explicamos la influencia del Humanismo en el plano institucional en las escuelas de gramática y retórica, y señalamos las características del currículum humanista con un énfasis particular en los fines y contenidos de las disciplinas, en contraste con el currículum medieval. Finalmente, proponemos algunas reflexiones conclusivas.

## Antecedentes. La *enkyklios paideia* y las siete artes liberales

Ubicamos dos antecedentes fundamentales de los *studia humanitas* o educación secundaria del Humanismo Renacentista: la *enkyklios paideia* (en la Antigüedad clásica) y las siete artes liberales (en la Edad Media). Se trata, en cada caso, de un conjunto de saberes, sistemáticos y relacionados entre sí, que llegaron a conformarse como un programa de estudios completo que preparaba para una formación más específica en profesiones liberales, e incluso para el ejercicio de funciones de gobierno para las cuales se requería una formación general. Tanto la *enkyklios paideia* como las artes liberales concretan la multiseccular aspiración a proporcionar unidad al saber, mediante la enseñanza a través de artes o disciplinas, y también mediante textos que compendiaran y organizaran el saber disponible (Cherchi, 1993: 69-94).<sup>67</sup>

Según el análisis de Marrou (1971) el origen del concepto base de la noción de *enkyklios paideia* se ubica en la Grecia helenística, en la que la *enkyklios paideia* (ἐνκύκλιος παιδεία) hacía referencia tanto a la concepción de la cultura general adecuada para el hombre de bien como a la cultura básica y propedéutica (*prospaideiwmata*) que preparaba el espíritu para recibir una cultura o enseñanza superior.

Un texto fundamental que sirve para ubicar a la *enkyklios paideia* como una formación propedéutica es del romano Quintiliano, quien vivió en el primer siglo de nuestra era. El ideal del ciudadano romano que aspiraba a tener una influencia en la *civitas*, era el del orador: hombre experto en el arte de persuadir, convencer y mover. Quintiliano (2006: I, X, 1-19), gran maestro de retórica de la Roma Imperial, en la obra *Sobre la enseñanza de la oratoria* (*Institutiones oratorias*) propone a la *enkyklios paideia* como un componente necesario en la formación del orador, en plan propedéutico. Se refiere a ella como el círculo de la enseñanza (*orbis ille doctrinae*), que incluía el estudio de la gramática –y en ella la historia–, la música, la geometría, la pronunciación y el gesto. Buena parte de la *enkyklios paideia* había de ser estudiada antes de iniciarse en la retórica. Para Quintiliano el aprendizaje de tales artes estaba dirigido a la formación del orador y por tanto su valor se subordinaba a esta utilidad.

---

67 En el estudio de Cherchi (1993) se hace un resumen de los textos con carácter enciclopédico, atendiendo a la clave o método que las organiza, así como a sus propósitos.

La relevancia de esta concepción de Quintiliano trasciende su propio tiempo, porque a partir del redescubrimiento y estudio de las *Institutiones oratorias* en pleno Renacimiento, su propuesta educativa se convertirá en un paradigma a seguir por los humanistas, quienes a su vez tendrán una influencia notable durante los tres siglos subsecuentes.

La evolución del programa de educación de la *enkyklios paideia*, terminaría en una definición precisa durante la Edad Media en las llamadas «siete artes liberales». El término liberal, aplicado a las artes, es un calificativo que identifica el conocimiento de determinados saberes con el carácter de los hombres libres; libres en el sentido jurídico de quienes no están sujetos a la condición de esclavitud, y también en el sentido moral de quienes aspiran a los más altos bienes que acrecientan la libertad humana: la sabiduría, el valor, la dignidad, la fidelidad, entre otros.

González (2008: 29-40) traza una síntesis, en grandes líneas, del proceso de definición de las siete artes liberales. El proceso iniciará con la distinción entre artes espirituales o nobles y artes mecánicas, según son definidas por Platón y Aristóteles, pero será en los escritos de Cicerón donde se aprecien los primeros indicios del uso del término liberal, aplicado a algunas artes. Se alcanzará la concreción de tal concepción en las realizaciones escolares de Isócrates y Quintiliano. Finalmente, será Dionisio de Tracia quien fijará en siete el número de las artes liberales, y Marciano Capella, quien describirá el contenido y el orden de las tres artes del lenguaje y las cuatro del número. Se trata de una definición que se desarrolla en el transcurso de diez siglos, del V a. C. al V d. C.

Las artes liberales se agrupaban en las artes del lenguaje o *trivium* (gramática, dialéctica y retórica), y las artes del número o *quadrivium* (aritmética, geometría, astronomía y música). El concepto de artes liberales, de una gran riqueza connotativa, ha perdurado hasta nuestros días, principalmente en los países de tradición anglosajona (Rhyne, 1999). La idea de la educación liberal, como han expuesto Kimball (1986) y Rothblatt (1976), se ha adaptado –desde la época helenística griega– a las transformaciones científicas, culturales, sociales, y ha sido definida desde muy diversas y también contradictorias filosofías. Actualmente, en el ámbito anglosajón, la educación universitaria principalmente, y también la educación secundaria, continúa utilizando los términos de «educación en artes liberales» o «educación liberal» para significar los ideales de una educación general orientada a la formación de ciudadanos en sociedades democráticas (Mulcahy, 2010).

## Un programa de formación secundaria del Humanismo Renacentista: los *studia humanitatis*

Para ubicar nuestro análisis de los estudios de humanidades en el Humanismo del Renacimiento, comenzamos por definir tres conceptos fundamentales: humanismo, humanista y *studia humanitatis*. El Humanismo es un movimiento esencial del Renacimiento europeo ubicado entre la Edad Media y la Edad Moderna, principalmente en los siglos XIV, XV y XVI,<sup>68</sup> El término *humanismus* comenzó a ser utilizado retroactivamente, en el siglo XIX, por Niehammer para referirse al tipo de educación escolar fundado en el estudio de la literatura clásica. Humanismo proviene del término “humanista”, acuñado a finales del siglo XV, que se aplicaba tanto a quienes se dedicaban a la enseñanza de las letras clásicas como a sus estudiantes. El latín humanista y sus equivalentes vernáculos en italiano, francés, inglés y otros idiomas fueron términos de aplicación común, durante el siglo XVIII; posiblemente el término humanista surgió de la jerga estudiantil de las universidades italianas donde el profesor de humanidades terminó por ser llamado *humanista* por analogía con sus colegas de disciplinas más antiguas, a quienes por siglos se habían aplicado los términos de *legista*, *jurista*, *canonista* y *artista* (Kristeller, 1982: 39).

A mediados del siglo XV se consolidó un ciclo de estudios más definido al que se llamó *studia humanitatis* que incluía gramática, retórica, poesía, historia y filosofía moral, tal y como estos términos eran entonces entendidos. Según Kristeller (1988: 113) a diferencia de las artes liberales del inicio de la Edad Media, las humanidades no incluían las artes del *quadrivium*, afirmación que es importante matizar, pues en la medida en que los humanistas eran enciclopedistas incluían también el estudio de las artes del número, prolegómenos al estudio de la naturaleza.

Fue en pleno auge universitario que se desarrollaron los programas y establecimientos educativos relacionados con el concepto de *studia*

---

<sup>68</sup> Algunos especialistas como Kristeller (1982: 33-34) consideran al Renacimiento como un periodo de la historia de Europa occidental que tiene una fisonomía propia; otros como Burke caracterizan al Renacimiento como un movimiento que se sitúa en el periodo que comprende el siglo XIV en Florencia, el siglo XV en Italia y en el siglo XVI en Europa, dentro de una secuencia de cambios conectados entre el año 1000 (aproximadamente) y el 1800, estos desarrollos a largo plazo bien podrían describirse como la «occidentalización de Occidente» (Burke, 1993: 7-8, 97-101). Para definir al Renacimiento, en la *Encyclopedia of the Renaissance*, se utilizan tanto el concepto de movimiento cultural como el de periodo histórico, debido a la unidad que se manifiesta en los tres siglos que abarca (Grendler, 1999: xxi-xxii).

*humanitatis*, destinados a proporcionar una formación general, que sirviera como antecedente para los estudios universitarios, o bien una formación que preparara directamente para la realización de actividades públicas.

El ciclo de los *studia humanitatis* fue característicamente enseñado en las escuelas de gramática y retórica, que se identifican en buena medida con la educación secundaria o media. En tanto que la corriente del Humanismo fue ganando terreno entre los intelectuales y gobernantes, los estudios de humanidades comenzaron a tener un mayor influjo en las universidades, algunas de las cuales, los incorporaron a su organización académica (Grendler, 2002: 214-248). En todo caso, en este trabajo nos referiremos a los *studia humanitatis*, ubicándolos principalmente en su vertiente de educación secundaria, aun cuando ésta se encuentre vinculada con la enseñanza superior de las universidades, en particular con las Facultades de Artes.

## **En Italia: un humanismo cívico**

Los antecedentes del Humanismo, y de los estudios que le estaban asociados, se ubican en las ciudades-república italianas de finales del siglo XII, en ellas la libertad era el principal valor, entendida sobre todo como derecho a autogobernarse y a conservar sus instituciones (Skinner, 1985: 23-42). A finales del siglo XIII, víctimas de incesantes luchas entre facciones internas, casi todas las ciudades abandonaron sus constituciones republicanas, y pasaron entonces a un régimen de un solo *signore*, buscando con ello lograr una mayor paz civil. No obstante, se dio simultáneamente un proceso de resistencia a perder la «libertad» republicana, y quienes la defendían argüían que era posible erradicar el faccionalismo y armonizar la libertad con la paz (Skinner, 1985: 43-47). En este contexto, la retórica, enseñada en las universidades, comenzó a tener una importancia capital para la defensa de la tan anhelada libertad civil. Ya desde el inicio del siglo XII, en Italia se había utilizado la retórica con fines muy prácticos: la elaboración de cartas formales *ars dictaminis*, y más tarde la elaboración de discursos públicos *ars argendi* (Skinner, 1985: 48-55).

Pero más específicamente, los orígenes del Humanismo Renacentista se ubican en la segunda mitad del siglo XIII en un medio de notarios y abogados cautivados por las obras y vida política de Cicerón. Los notarios eran el grupo más activo en el servicio comunal y, por tanto, los más



sensibles a las necesidades de su sociedad; como gramáticos y líderes políticos, podían conocer a la antigua Roma y tenerla como modelo de una vida en la urbe y de estabilidad política (Witt, 2006: 25-26). Según estos *prehumanistas*, lo que hacía a un buen gobierno no era tanto la eficacia de las instituciones como el espíritu y la visión de los hombres que las regían; es por ello que no ofrecían análisis de la estructura administrativa sino que consideraban las actitudes que debían adoptar los magistrados para garantizar que se buscara siempre el bien común (Skinner, 1985: 61-69).

Francisco Petrarca (1304-1374) es una figura central para la comprensión del Humanismo Renacentista, es considerado el primer humanista en proponer la renovación (*renovatio*) y la imitación de Roma (*imitatio Romae*), de un modo más comprehensivo, superando el mero campo de la filología y la retórica, y llegando a incluir una concepción del mundo y la sociedad. Su noción de la *renovatio Romae* sería la fuerza vital del Humanismo de la centuria siguiente (Mazzocco, 2006: 215-242).

En el siglo XV, el *quattrocento*, considerado el punto más alto del Humanismo italiano, los *studia humanitatis* fueron objeto de una amplia discusión, metodológica y científica, y adquirieron también una forma más precisa mediante la composición de tratados sobre educación y de la configuración de instituciones educativas (Kristeller, 1988a: 130). El tratado de Vergerio (1349-1420) *De ingenius moribus*, escrito en 1402-1403 hizo época; compuesto para el príncipe Ubertino de Carrara, expone el programa de estudios adecuado para la formación de la juventud, “la educación debe hacer al estudiante virtuoso al mismo tiempo que instruido, e incluso los juegos deben ser elegidos considerando la mejora del carácter” (Kallendorf, 2001: X).

Durante el *quattrocento* en Italia, y gradualmente en toda Europa, se apreciaba un cambio notable en el mundo intelectual. La erudición y el saber se basaban cada vez más en el estudio de las lenguas y literaturas latina y griega, junto con una cada vez más aguda conciencia del presente paralela a la de las dos culturas clásicas del pasado. En este periodo, la ciudad-estado de Florencia se había convertido en el centro principal de los nuevos estudios para toda Europa, era además objeto de una activa propaganda como prototipo de la libertad cívica basada en la correlación entre educación y participación cívica; mientras tanto, en el resto de Europa se iban conformando los prototipos de los grandes Estados nacionales (Bowen, 1986: 285-287).

Uno de los más destacados florentinos, promotores del Humanismo cívico, en el siglo XV fue Leonardo Bruni (1370-1444). En la obra de Bruni *Cicero novus*, se muestra a Cicerón como el modelo histórico de una fructífera unión entre el arte de gobernar y la creatividad literaria, gracias a su habilidad para realizar actividades literarias de más importancia que la lograda por la mayoría de los filósofos en tiempos de paz y descanso, con todo y los grandes esfuerzos que invirtió en favor del estado más grande de la historia. Los humanistas florentinos del *quattrocento* pretendían liberar al Humanismo de su limitación de dirigirse a un grupo cerrado de eruditos y literatos. El Humanismo debía ser una educación para el ciudadano al mismo tiempo que una disciplina y un método para el erudito (Baron, 1988: 140-141).

A principios del siglo XVI la mayor parte de las ciudades-repúblicas comenzó a declinar. Los principados se volvieron cada vez más importantes, tanto desde el punto de vista político como del cultural, y ahora en este nuevo sistema se buscaría tender un puente entre la cultura de los nobles y la de los humanistas (Burke, 1998: 50). En esta etapa de cambios políticos y de crisis social Baltasar Castiglione (1478-1529) publica el libro *El cortesano* (1528) en un intento por adaptar el Humanismo al mundo de la corte y el mundo de la corte al Humanismo (Burke, 1988: 50). *El Cortesano* es un diálogo compuesto por cuatro libros, en el que se observa el uso de vocablos empleados por escritores clásicos, medievales y del alto Renacimiento, términos con los que se describía la mejor manera de conducirse en sociedad. La *gravitá* –tranquila dignidad–, la caballerosidad, la cortesía, la *gentilezza*, el honor, el sentido de la modestia, la *mediocritá*, como el término medio aristotélico, la liberalidad y la magnanimidad en los príncipes, la urbanidad y la elegancia, y la virtud humanista *par excellence*, la de ser «humano» (Burke, 1998: 47).

## **Fuera de Italia: hacia un humanismo de la paz**

Para el siglo XVI y principios del XVII, el Humanismo se había difundido en el Norte, Oriente y Occidente de Europa, en Inglaterra, Francia, España, Alemania, Escocia, Portugal y Polonia. Durante este periodo, Francia y los Países Bajos se convertirían en los más importantes centros de cultura humanista (Kristeller, 1988a: 132-133). Esta difusión se lleva a cabo en

una importante medida por las migraciones en estos territorios y por la imprenta.

Por citar algunos ejemplos de migraciones, los humanistas de Italia enseñaron en París, donde ocuparon cátedras en la Universidad o promovieron los *studia humanitatis*, argumentando lo que estos estudios aportaban a la filosofía. En Inglaterra, un buen número de eruditos italianos llegaron a enseñar a Oxford y a Cambridge en los últimos años del siglo XV, donde el terreno estaba ya preparado. De igual manera, muchos estudiantes de las universidades del norte abandonaron sus estudios escolásticos para buscar su admisión en las universidades de Italia (Skinner, 1985: 220-222). Por su parte, la imprenta facilitó la difusión de la cultura Renacentista desde Italia a toda Europa y en particular al norte en muy poco tiempo. Los humanistas lograron percibir y utilizar, ampliamente, todas las posibilidades que la imprenta ofrecía (Grendler, 1988: 221).

La figura descollante en el humanismo nórdico es Erasmo de Rotterdam, quien en conjunto con otros humanistas, en particular los ingleses, dará un giro al humanismo de origen italiano. Del ideal caracterizado por el compromiso militante a favor de una república libre y bien organizada, como lo fueron las ciudades estado italianas para los humanistas del Norte, en relación con sistemas de gobierno monárquicos caracterizados por políticas de expansión y atribulados por los graves conflictos religiosos de la época, la temática de la guerra, la paz y la concordia, se convertirá en central.<sup>69</sup>

Los instrumentos aportados por las humanidades serán utilizados para defender la paz. Se utilizan todo tipo de recursos gramaticales y retóricos: traducciones, cartas, sátiras, diálogos, entre otros. Por citar un caso, Tomás Moro y Erasmo de Rotterdam, en 1506 publicaron la traducción latina de los diálogos de Luciano, un modelo literario apto para la crítica intelectual y social, empleada principalmente para satirizar sobre los tiranos, los conquistadores, los generales, y los pretextos comúnmente usados para comenzar una guerra (Adams, 1962). A partir de la traducción de los diálogos de Luciano, en el grupo de humanistas ingleses, es recurrente la idea de que en un gobierno monárquico tener buenos reyes es una posibilidad teórica, mientras que los tiranos son un peligro siempre presente (Adams, 1962: 112). La formación de los príncipes y de sus más cercanos

---

<sup>69</sup> Para una visión de la política de expansión y de los llamados «estados compuestos» gobernados por monarcas, se puede consultar H. G. Koenigsberger (1991: 37-44).

es entonces el medio eficaz para salvar a la sociedad de la tiranía y de sus males concomitantes, incluido el de la propensión a hacer la guerra. En 1516 Erasmo publica la *Institutio principis christiani*, también pacifista: se ha de formar al príncipe para regir sabiamente en tiempos de paz y evitar con empeño la guerra (Erasmo, 1964a: 316).

En Inglaterra, los estudios humanísticos habían nacido en Oxford debido a la influencia de eruditos que habían estudiado en Italia desde la segunda mitad del siglo XII. Este ir y venir de profesores y estudiantes se había hecho muy frecuente y regular para el siglo XV (Charlton, 1965: 41-42). Además había tenido una repercusión cultural relevante la actividad bibliófila y de patronazgo del duque de Humphrey, quien reunió una biblioteca humanista muy considerable, y entre 1439 y 1444 donó 263 volúmenes a la Universidad de Oxford; esta gran colección serviría como el fundamento para los estudios humanistas durante el resto del siglo (Charlton, 1965: 44).

En Francia también se dio un fenómeno de intercambio de estudiantes y profesores. Guillermo Budé (1468-1540) fue uno de los más influyentes humanistas franceses reconocido por su erudición; publicó, entre otros escritos, un comentario al derecho romano *Annotationes ad Pandectas*, un tratado sobre monedas romanas *De asse et partibus eius*, y un diálogo *De philologia* (1530). En esta obra enseñaba que la filología no es sólo “amor por las *bonae litterae* e inclinación al estudio”; no es sólo una disciplina erudita sino la recuperación de la sabiduría antigua considerada como el instrumento ideal para nuestra educación (Bowen, 1986: 364-366).

En España es el siglo XV en el que se sitúa la génesis del movimiento humanista, donde resultan centrales dos acontecimientos: el establecimiento de la Corte papal en Aviñón y la convocatoria de los concilios de Ferrara-Florencia y Basilea (1434-1439), a los que acuden el cordobés Nuño de Valdés, quien vuelve a Córdoba entusiasmado por el movimiento humanista y con una copiosa biblioteca italiana, y don Alonso de Cartagena (1384-1456), traductor y comentador de obras de Séneca y Cicerón que entra en contacto con humanistas italianos (Cárceles, 1993: 33-36). Don Alonso de Cartagena es parte de un grupo de intelectuales españoles que inician una nueva actitud moral que busca la inspiración de la Antigüedad clásica armonizada con el pensamiento cristiano; también a este grupo pertenece Rodrigo Sánchez de Arévalo, quien escribe *De arte, disciplina et modo alendi et erudiendi filios*, el primer tratado pedagógico del Renacimiento

español. Es el reinado de los Reyes Católicos lo que supone la apertura oficial de España al Humanismo, y particularmente, la reina Isabel contribuye a la expansión de estos estudios. Otros medios de difusión del clima intelectual humanista son la introducción de la imprenta, la exención de cargas a la importación de libros y una política de fomento y creación de centros educativos como la Universidad de Alcalá (Cárceles, 1993: 36-38).

En cuanto fue aceptándose el Humanismo en España se caracterizó por la primacía que adquirió la finalidad ético-religiosa, en la que se buscó apoyo y cauce a una recia sabiduría de vida. Destacan también las influencias erasmianas y el rescate del socratismo cristiano, que será el punto de arranque para la investigación antropológica posterior (Cárceles, 1993: 39-54). En el terreno filológico fue central la aportación del Humanismo español a la formalización de las lenguas vernáculas, Nebrija (1441-1522) desarrolló una gramática del castellano que será la primera obra en su género.

El Humanismo también cruzó el océano y llegó a América. México, la Nueva España, fue uno de los centros culturales más importantes del continente; los ideales del Humanismo también se concretaron en instituciones, en el currículum, y en la impresión y difusión de los escritos de humanistas y de clásicos. Desde 1521, la labor educativa y evangelizadora estuvo a cargo de los misioneros, influidos por el movimiento humanista. La primera barrera que se les presentaba era la lingüística, que fue resuelta en parte porque los misioneros aprendieron la lengua náhuatl, y más tarde otras lenguas regionales, y algunos indígenas aprendieron buen latín, abriéndose así un horizonte cultural, al que sin embargo, pocos tuvieron acceso y también por poco tiempo (Osorio, 1990: xv-xvi). En 1536 se fundó el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco, centro de educación superior promovido por Fray Juan de Zumárraga, cuyo objetivo era ampliar y perfeccionar los estudios de los indígenas en religión, lectura, escritura, gramática latina, retórica, filosofía, música y medicina mexicana; los idiomas utilizados debían ser el latín y el náhuatl. Desde un inicio los profesores fueron los mejores de los misioneros franciscanos, a los que más adelante, aproximadamente a partir de 1546, se sumaron algunos indígenas como Antonio Valeriano y Pablo Nazareo, además de frailes como Juan de Gaona, alumno de la Universidad de París y maestro de la Universidad de Valladolid (Osorio, 1990: xxii-xxiii, xxv).

El comercio de libros con México se inició en 1529 y en 1539 se fundó la primera imprenta. Los textos gramaticales más difundidos y utilizados eran de clásicos y de humanistas, ya no se incluían las gramáticas medievales, y entre los autores clásicos no gramaticales más usados, por orden de importancia, estaban: Cicerón, Virgilio, Ovidio, César, Terencio y Salustio, además de escritores de la antigüedad cristiana (Osorio, 1980: 63-64). En 1553 surge el “estudio e universidad” de México, en la que se adoptó el modelo de la salmantina. Las propuestas humanistas en la Universidad de México serían una realidad a través de los colegios fundados por los jesuitas, como el Colegio de San Pedro y San Pablo, en los que por un lapso de cinco años, se enseñaba gramática y retórica, y por dos años, lógica y filosofía natural. Con estos estudios se logró que estos estudiantes pudieran bachillerarse en artes en la universidad (González, 2008: 77).

## **El Humanismo en las escuelas gramaticales y retóricas**

Decíamos en la introducción a este apartado que el programa de estudios del Humanismo Renacentista hizo posible tanto la configuración de una educación que asumiría los caracteres de una formación propedéutica para las universidades, como de una formación alternativa para la práctica de actividades sociales, intelectuales y políticas. Es ampliamente reconocida la contribución de los humanistas en esta fase educativa intermedia, ya sea como profesores, tutores o teóricos, para la reforma de la educación. Tal es el caso de Guarino de Verona y Vittorino da Feltre, quienes impulsaron escuelas cuyos currículum y métodos son considerados modélicos en este tipo de educación (Kristeller, 1988a: 114).

Guarino Guarini de Verona (1370-1460) fue considerado uno de los más grandes maestros de su tiempo. En Ferrara enseñó al joven príncipe Leonello y a un número creciente de otros alumnos, incluso a estudiantes extranjeros provenientes de países como Inglaterra y Hungría. Guarino creía en la educación en su sentido clásico como *educatio*, es decir, un largo y arduo proceso que comprendía la formación del carácter, la fortaleza corporal y el entrenamiento de la mente. En este modelo educativo más bien aristocrático, el resultado ideal no era tanto el erudito profesional sino el hombre activo involucrado en asuntos públicos, capaz de conservar un sólido y duradero interés por los estudios literarios. Guarino solía destacar la grave responsabilidad que había recaído sobre él, puesto que al

conformar el carácter del príncipe también estaba conformando el futuro de sus súbditos (Grafton y Jardine, 1986: 1-2). Esta formación se realizaba en una escuela tipo internado, de antecedentes medievales, a la que se llamaba *Contubernium*, una común vivienda que implicaba camaradería, familiaridad e intercambio intelectual (Grendler, 1991: 131).

En la escuela de Guarino los estudiantes desarrollaban habilidades que eran de un gran valor práctico en la Italia del siglo XV, entre ellas la habilidad para hablar espontáneamente, *ex tempore*, en latín clásico sobre cualquier tema, la habilidad para componer cartas en latín y finalmente la habilidad para enseñar con exactitud lo que les había sido enseñado. Con esta capacitación los estudiantes podían servir como embajadores, secretarios en un departamento de gobierno, o añadiendo la formación apropiada, llegar a ser abogados, sacerdotes o profesores de *studia humanitatis*. Así, aunque el plan de estudios era estrictamente literario y no vocacional, sí abría el camino para un buen número de carreras, tal y como se hacía en la antigua Roma (Grafton y Jardine, 1986: 23-24).

Vittorino da Feltre (1373 ó 1378-1446/7) es otro de los grandes educadores del *quattrocento*; en 1422 abandonó su cátedra de retórica en la Universidad de Padua para dedicarse a la educación de los jóvenes, iniciando una escuela a la que llamaría *Casa Giocosa*. La escuela era principalmente de educación secundaria, la mayoría ingresaba entre los 12 y 14 años de edad y estudiaban entre 4 y 6 años, si bien también se aceptaban estudiantes desde los 4 hasta los 20 años de edad, y podían permanecer desde 1 a 10 años. La experiencia de una escuela internado hacía aún más significativa la influencia de los profesores sobre los niños, con la pretensión de lograr una mayor asimilación de los *studia humanitatis* (Grendler, 1991: 129-130).

Los internados, al estilo de los propuestos por Vittorino y Guarino, ayudaron a propagar el ideal de los *studia humanitatis*, no sólo en cuanto a los contenidos sino también en su vertiente de madurez del carácter, en virtud del ambiente de aprendizaje que se podía crear en ellos, haciendo posible así una formación más integral adecuada para los futuros líderes de la sociedad de su tiempo (Grendler, 1991: 132).



## El currículum humanista

En los *studia humanitatis* estaban estrechamente vinculadas la dimensión cívica con la profesional, tal como puede apreciarse en la evolución espacio-temporal del Humanismo. Puede decirse que el currículum humanista responde a una necesidad de cambio social y cultural que es posible sólo mediante la educación de cada persona, en particular de quienes realizarán actividades directamente relacionadas con el servicio público.

Esta formación literaria, orientada a transformar la sociedad, se fundaba en un interés creciente por conocer la realidad por ella misma, a través de las palabras que son el modo de acceder a ésta; así, la idea *res non verba*, cosas no palabras, se convirtió en un lugar común de discusión humanista. ¿Y cuál era esa realidad a la que se accedía mediante las palabras?, eran principios morales que gobernaban las vidas de los hombres y la experiencia práctica sobre el mundo, que se adquirían mediante el estudio de la historia. Lo que se enseñaba en el currículum humanista estaba conectado siempre con la vida, y destacar continuamente este vínculo era una tarea del profesor que tendría que demostrar cómo se ajustaban estos aprendizajes a los roles adultos que iban a asumir, y estas circunstancias reales eran tan reales como real era la Roma clásica (Grendler, 1991: 229-233). Este conocimiento de los hechos o de principios y técnicas directamente aplicables a la realidad circundante, se adquiría en la interacción con los textos clásicos, a partir de las reglas de cada arte o disciplina humanística. La adquisición de estos conocimientos requería de unas habilidades sobre todo lingüísticas, y por otra parte el estudio de estos textos clásicos en constante referencia a la vida práctica desarrollaba unas habilidades profesionales y políticas determinadas.

Hemos mencionado tangencialmente las características de las disciplinas consideradas parte de los *studia humanitatis*, la gramática, la retórica, la poesía y la historia, la filosofía moral; ahora nos aproximamos a cada una de ellas, especificando las novedades que se aprecian respecto del enfoque escolástico y su relación con los textos clásicos.

La gramática se había entendido durante el Medioevo, según la definición de Isidoro de Sevilla (570-636), como “la ciencia del correcto hablar, origen y fundamento de las artes liberales”. En 1468, un humanista, Niccolo Perotti, la definía como “el arte de hablar y escribir correctamente, tal como se observa en la lectura de los escritores y poetas antiguos”. Sin



desechar completamente ni la teoría ni los manuales medievales, la nueva visión enfatizaba la importancia de las raíces antiguas y rechazaba la gramática especulativa (Grendler, 1991: 162-163).

El renacimiento de la retórica clásica se debe en parte a Vergerio, en el *De ingenuis moribus* proponía a Cicerón como el modelo de orador; el mismo Guarino enseñaba y comentaba la *Rhetorica ad Herennium*, obra atribuida erróneamente a Cicerón, además de incorporar a su enseñanza retórica algunos preceptos de Quintiliano, Cicerón, Virgilio y otros autores antiguos. Jorge de Trebisonda publicó en 1433 el primer tratado completo de retórica *Rhetoricorum libri V*, con una gran influencia en los futuros trabajos renacentistas sobre el tema, considerado el más importante compendio de retórica clásica desde Quintiliano (Monfasani, 1988: 189). En retórica, el ciceronianismo era de gran atractivo para los humanistas, pues Cicerón combinaba el ideal del ciudadano filósofo. La prosa de Cicerón fue dominante en la enseñanza de la retórica en la Italia del Renacimiento, y se continuaría utilizando la *Rethorica ad Herennium* como manual que sintetizaba la enseñanza antigua y proveía definiciones y reglas. El *De oratore* convenía a un nivel superior de instrucción en retórica y más aún era la fuente de inspiración para todo un concepto de retórica renacentista orientada a la vida civil (Grendler, 1991: 212-229).

Durante la Edad Media, la poesía se había considerado como una parte de la filosofía, la teología, la gramática o la retórica. En el Renacimiento, la poesía fue adquiriendo el estatus de una disciplina separada dentro de los *studia humanitatis*. Uno de los poetas más estudiados era Virgilio, seguido de Terencio (195?-159 a. C.), Horacio (65-8 a. C.) y Ovidio (43 a. C.-17). Los estudiantes renacentistas estudiaban a los poetas antiguos para aprender métrica y estilo, disfrutar del ritmo y las palabras en la poesía, y también para adquirir conocimientos sobre personajes, hechos y naturaleza, a la vez que estimularles a realizar actos de virtud (Grendler, 1991: 235). Así, la presencia de la poesía en el currículum humanista era una estrategia que se oponía al riguroso discurso compuesto por silogismos, y mediante una representación de realidades ejemplares, ideales, pretendía suscitar sentimientos y pasiones e inducir a obrar (Garin, 1987: 84).

La historia no había recibido un interés particular como materia de estudio durante el Medioevo. Fue Petrarca quien inició la apreciación típicamente renacentista de la historia y a Leonardo Bruni se le puede considerar uno de los primeros historiadores modernos. La historia también

fue encontrando su lugar en los *studia humanitatis*. El dicho de Cicerón es ilustrativo de lo que se esperaba de este saber, “la historia es testigo de los tiempos, luz de la verdad, maestra de la vida, vida de la memoria y mensajera del pasado”, con ella, en pocos años se pretendía alcanzar la experiencia de siglos. Se estudiaba a César, Salustio y Valerio Máximo (Grendler, 1991: 255-259). Según la visión humanista el conocimiento histórico era el «preceptor de la sabiduría práctica», que daría sustento y seguridad a la actuación política, y por tanto, autorizaba a los humanistas a ser consejeros de príncipes (Skinner, 1985: 246-247).

El caso de la formación moral es particular, pues estaba permanentemente presente ya sea explícita o implícitamente en los curricula, así como en los planteamientos culturales y educativos de los humanistas. El cambio social estaba ligado a un crecimiento moral o una gradual humanización de sus costumbres, que tenía como referencia ideales clásicos del hombre en relación consigo mismo y con los demás. Esta preocupación por la formación moral tenía que ver principalmente con los más jóvenes, aunque no de un modo exclusivo (Kristeller, 1988b: 272-273).<sup>70</sup>

Desde los referentes de nuestra cultura moderna y posmoderna, nos es difícil concebir la innovación y fuerza de transformación que los humanistas del Renacimiento extraían del pasado clásico. La breve descripción de los enfoques novedosos de las disciplinas nos acerca cuando menos a una aproximación.

## **Reflexiones conclusivas. Instrumentos comunes, contextos diversos**

El enfoque histórico comparado que guió el análisis de este trabajo hizo posible la comprensión del movimiento intelectual del Humanismo Renacentista, en su desarrollo temporal y en sus variaciones locales. Tal aproximación nos ha permitido identificar los rasgos esenciales de las finalidades y contenidos educativos de los *studia humanitatis*, a los que hemos conceptualizado como educación secundaria por su carácter

---

<sup>70</sup> Kristeller considera que esta abundante literatura sobre asuntos morales generada por los humanistas es un significativo fenómeno histórico. Por una parte estas enseñanzas morales son transmitidas en el marco de las disciplinas como la poesía, la historia y la retórica pero además se hace utilizando diversos géneros literarios como los tratados, diálogos, ensayos, discursos oratorios y epístolas.

preparatorio respecto de los estudios superiores o universitarios, y por su carácter de formación intelectual orientada al trabajo.

Al ubicar el origen del Humanismo en las preocupaciones políticas propias de las ciudades italianas, nos es posible destacar la necesidad manifiesta de los intelectuales y políticos medievales, por contar con modelos o puntos de referencia ético-políticos que sirviesen de pauta para configurar escenarios sociales. Escenarios que habrían de caracterizarse por hacer posible la participación de más personas, mejor preparadas en los terrenos intelectual, moral y de la expresión pública.

La conformación del contenido de los *studia humanitatis*, inspirada en ideales clásicos de formación personal para la vida social, relacionan literatura, filosofía y actividad pública. La actividad pública es fin respecto de las actividades de pensamiento y las literarias. La educación de quienes intervendrían en las actividades públicas, basada en el desarrollo de las habilidades lingüísticas, fue un factor central para el auge de los *studia humanitatis*, así como para la realización de tratados educativos que ofrecieran la formación apropiada con un cierto nivel de sistematicidad. Las disciplinas del lenguaje serán los prerrequisitos para una formación profesional y cívica que se adquiere mediante la experiencia de la vida, de las cosas consideradas en sí mismas; se formula así una nueva relación entre *verba* (palabra o lenguaje) y *res* (cosas o realidad), antecedente del impulso a la investigación científico-experimental que caracterizará los siglos posteriores.

Actualmente hemos ido adquiriendo una mayor conciencia de que las capacidades lingüísticas –lectura, escritura, expresión verbal y no verbal– son indispensables para vivir y participar en contextos democráticos. El currículum del Humanismo Renacentista, centrado en los saberes del lenguaje, nos presenta paradigmáticamente el puesto de las competencias lingüísticas en la vida social.

El Humanismo del Norte integra a su preocupación cívica la condición y meta de la paz, que se concretará en obras de diversa extensión e influencia. La vinculación que hacen los humanistas nórdicos entre la reforma social y la crítica política, con la virtud moral y el orden que es inherente a la paz, muestran que el motor de los cambios, según esta concepción humanista, es la transformación intelectual y moral de cada individuo orientada a la concordia en la vida social, que hace compatible una actitud crítica con la tranquilidad en el orden.

A siglos de distancia y con la experiencia acumulada, y revisada críticamente, podemos encontrar retos comunes para nuestra educación secundaria: la necesidad de formar ciudadanos cultos, comprometidos, críticos, capaces de expresarse. Jóvenes que por su educación y por sus aspiraciones sean líderes de su tiempo. El Humanismo Renacentista fue capaz de conjugar la formación para la vida y para el trabajo, con el encuentro cultural; los humanistas fueron también capaces de rescatar lo más rico de la tradición enciclopédica, haciéndola compatible con el desarrollo de las capacidades propias de un pensamiento crítico.

Finalmente, en nuestra historia reciente vemos los vicios que se generan de la rutina y la inercia: el memorismo, el enciclopedismo absurdo, la manipulación ideológica. También el Humanismo y las humanidades experimentaron en siglos posteriores, y en determinados contextos, el peso del tiempo y la falta de creatividad. Como siempre sucede la historia, una buena maestra de la vida, nos quedamos con lecciones para pensar por cuenta propia.

## Referencias

- Adams, R. P. (1962). *The better part of valor. More, Erasmus, Colet and Vives on Humanism, war and peace 1469-1535*. Seattle: University of Washington Press.
- Baron, Hans (1988). *In search of florentine civic humanism*, vol. I. Princeton-Nueva Jersey: Princeton University Press.
- Bowen, James (1986). *Historia de la educación occidental*, Tomo II. Barcelona: Herder.
- Burke, Peter (1993). *El Renacimiento*. Barcelona, Crítica.
- \_\_\_\_\_, *Los avatares de El cortesano. Lecturas y lectores de un texto clave del espíritu renacentista*. Barcelona: Gedisa, 1998.
- Cárceles, Concepción (1993). *Humanismo y educación en España (1450-1650)*. Pamplona: Eunsas.
- Charlton, Kenneth (1965). *Education in Renaissance England*. Londres-Toronto: Routledge and Keagan Paul-University of Toronto Press.
- Cherci, Paolo. "Enciclopedias y organización del saber. De la Antigüedad al Renacimiento". En: E. Rodríguez. *De las Academias a la Enciclopedia*. Valencia: Alfons el Magnànim, 1993, pp. 69-94.

- Erasmus, Desiderio. "Educación del príncipe cristiano (*Institutio principis christiani*)". En Erasmus, D. *Obras escogidas*. Madrid: Aguilar, 1964<sup>a</sup>, pp. 273- 348.
- Garin, Eugenio (1987). *La educación en Europa 1400-1600*. Barcelona: Crítica.
- González, Enrique. "Artes liberales y Facultades de artes en el Antiguo Régimen" en González, E. (Coord.) *Estudiantes y estudios de Filosofía. De la Facultad de Artes a la Facultad de Filosofía y Letras (1551-1929)*. México: UNAM, IISUE, FFYL, y El Colegio de Michoacán, 2008, pp. 29-81.
- Grafton, Anthony y Jardine, Lisa (1986). *From Humanism to the Humanities. Education and the Liberal Arts in Fifteenth and Sixteenth Century Europe*. Londres: Duckworth.
- Grendler, Paul. "Printing and Censorship". En Ch. Schmitt, Q. Skinner, E. Kessler y J. Kraye (eds.) *The Cambridge Renaissance History of Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988, pp.25-53.
- \_\_\_\_\_, *Schooling in Renaissance Italy. Literacy and Learning 1300-1600*. Baltimore y Londres: The John Hopkins University Press, 1991.
- \_\_\_\_\_, "Introduction". En Paul F. Grendler (Ed.) *Encyclopedia of the Renaissance*, vol. I, Nueva York: Charles Scribner's Sons, 1999.
- \_\_\_\_\_, *The Universities of the Italian Renaissance*. Baltimore: The John Hopkins University Press, 2002.
- Koenigsberger, Helmut Georg (1991). *Historia de Europa*, tomo 2. Mundo moderno (1500-1789). Barcelona: Crítica.
- Kimball, Bruce A. (1986). *Orators & Philosophers. A history of the Idea of Liberal Education*. Nueva York-Londres: Teachers College Press.
- Kristeller, Paul O. (1982). *El pensamiento renacentista y sus fuentes*. México: Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_, "Humanism". En Schmitt, Ch., Skinner, Q., Kessler, E. y Kraye, J. (eds.). *The Cambridge Renaissance History of Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988a, pp. 113-137.
- \_\_\_\_\_, "Humanism and Moral Philosophy", en A. Rabil (Ed.), *Renaissance Humanism. Foundations, Forms and Legacy. Vol. 3 Humanism and the disciplines*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press, 1988b.
- Marrou, Henri I. (1971). *Historia de la educación en la Antigüedad*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

- Mazzocco, Angelo. "Introduction". En Mazzocco, A. (ed.), *Interpretations of Renaissance Humanism*. Leiden-Boston: Brill, 2006, pp. 1-18.
- \_\_\_\_\_, "Petrarch: founder of Renaissance Humanism?". En Angelo Mazzocco (Ed.). *Interpretations of Renaissance Humanism*. Leiden-Boston: Brill, 2006, pp. 215-242.
- Mulcahy, Daniel G., "Redefining without undermining liberal education". En *Innovative Higher Education*, vol. 35, 2010, pp. 203-214.
- Monfasani, John, "Humanism and Rhetoric" en Rabil, Albert (Ed.), *Renaissance Humanism. Foundations, Forms and Legacy. Vol. 3 Humanism and the disciplines*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press, 1988, pp. 171-235.
- Ocampo, María Eugenia, "Artes y disciplinas en la educación para la paz según Juan Luis Vives". Tesis doctoral. Pamplona: Universidad de Navarra, 2010.
- Osorio, Ignacio (1980). *Floresta de gramática, poética y retórica en Nueva España (1521-1767)*. México: UNAM.
- \_\_\_\_\_, *La enseñanza del latín a los indios*. México: UNAM, 1990.
- Quintiliano, Marco Fabio (2006). *Sobre la enseñanza de la oratoria (Institutiones oratoriae)*. México: UNAM.
- Rothblatt, Sheldon (1976). *Tradition and Change in English Liberal Education. An essay in History and Culture*. Londres: Faber and Faber.
- Rhyn, Heinz. "The Formation of Liberal Education in England and Scotland". En *Studies in Philosophy and Education*, no. 18, 1999, pp. 5-14.
- Skinner, Quentin (1985). *Los fundamentos del pensamiento político moderno. El Renacimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sweeting, Anthony. "The historical dimension: a contribution to conversation about theory and methodology in comparative education". En *Comparative Education*, vol. 41, no. 1, 2005, pp. 25-44.
- Witt, Ronald. "Kristeller's humanists as heirs of medieval dictators". En Mazzocco, A. (Ed.). *Interpretations of Renaissance Humanism*. Leiden-Boston: Brill, 2006, pp. 21-35.

## Sobre los autores

*Amelia Molina García*

Profesora investigadora del Área Académica de Ciencias de la Educación de la UAEH. Líder del Cuerpo Académico Estudios Comparados en Educación en las líneas de política educativa, sujetos sociales, gestión y desarrollo institucional, y Estudios sociales y culturales en educación, con los temas: valores para la democracia, formación para la ciudadanía y atención educativa a grupos vulnerables. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1, de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores (REDUVAL) y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Doctora en Ciencias de la Educación por la UAEH, maestra en Investigación y Desarrollo de la Educación por la Universidad Iberoamericana y Licenciada en Pedagogía por la UNAM.

*Isabel Guadalupe Munguía Godínez*

Maestra en Ciencias de la Educación, con especialidad en Docencias y licenciatura en Derecho, todas en la UAEH. Ha realizado dos estancias académicas internacionales: Centro de Estudios de la Didáctica y Dirección de la Educación Superior (CEDDES) en Cuba, 2010 y movilidad e intercambio estudiantil sobre pedagogía intercultural entre México y Alemania, 2011-2012. Sus investigaciones han sido sobre análisis de la sociología política de la educación desde una perspectiva comparada, con los temas: ciudadanía nacional y europea, virtudes cívicas, educación para la ciudadanía, educación comparada y formación política, sobre los que ha presentado ponencias tanto nacionales como internacionales.

*Alfonso Cruz Aguilar*

Doctor en Educación por el ICE-UAEM. Profesor del Instituto de Ciencias de la Educación, UAEM. Actualmente realiza una estancia posdoctoral en la UAEH bajo la tutela de la doctora Amelia Molina, en el área académica de Ciencias de la Educación. Entre sus últimos artículos publicados están: “Formación ciudadana y agencia. El caso de los jóvenes hijos de migrantes mexicanos en Estados Unidos” (obra colectiva, Juan Pablos, 2013); “La

migración internacional. Contexto y relatos de vida” (obra colectiva, Juan Pablos, 2008); “Más allá del ámbito escolar. Algunas condicionantes contextuales de la formación” (obra colectiva, UAEM-Correo del maestro, 2007). Correo electrónico: aca1980@hotmail.com

*Francisco Miranda López*

Doctor en Ciencias Sociales, Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México. Investigador Nacional Nivel I, por el Sistema Nacional de Investigadores, pertenece al Cuerpo de Estudios Comparados en Educación de la UAEH. Licenciado en Sociología por la UAM, especialista en Planeación, Investigación y Administración Educativa por el Instituto Nacional de Administración Pública, y maestro en Sociología Política por el Instituto Dr. José Ma. Luis Mora. Su línea de investigación es sobre análisis de política educativa, sujetos sociales, gestión y desarrollo institucional.

*Juana María Islas Dossetti*

Maestra y licenciada en Ciencias de la Educación por la UAEH. Ha colaborado en diversos proyectos de investigación dentro de la línea política educativa, sujetos sociales, gestión y desarrollo institucional, llevados a cabo por profesores investigadores del Cuerpo Académico Estudios comparados en Educación de la UAEH y en la FLACSO-México.

*Mónica García Cravioto*

Maestra en Ciencias de la Educación por la UAEH, realizó movilidad e intercambio estudiantil en el proyecto de “Pedagogía Intercultural” entre México y Alemania. Ha colaborado en actividades de los proyectos de investigación adscritos a la línea de Estudios Sociales y Culturales en Educación, llevados a cabo por profesores investigadores del Cuerpo Académico Estudios Comparados en Educación de la UAEH.



*Carlos Rafael Rodríguez Solera*

Doctor en Ciencias Sociales por El Colegio de México. Licenciado y maestro en Sociología por la Universidad de Costa Rica. Fue profesor e investigador en la UAEH, donde coordinó el doctorado en Ciencias de la Educación y fue líder del CA Estudios Comparados en Educación; ha sido tutor en la especialidad en Política y Gestión Educativa (FLACSO-México) donde colaboró en proyectos de investigación. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores (nivel 2) y es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Actualmente es investigador del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) y docente de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Su línea de investigación es en estudios sociales en educación, con temas sobre equidad educativa y la educación a niñas y niños migrantes.

*Rosa Elena Durán González*

Profesora investigadora del área académica de Ciencias de la Educación-UAEH, cuenta con el Perfil Deseable PROMEP. Integrante del Cuerpo Académico Estudios Comparados en Educación en la línea: estudios sociales y culturales en educación. Es integrante de la Cátedra UNESCO “Educación intercultural para la convivencia, la Cohesión Social y Reconciliación en un mundo globalizado”. Ha desarrollado diversos proyectos sobre mujeres y perspectiva de género, interculturalidad, migración, mujeres migrantes indígenas y materiales interculturales, sobre los que también ha publicado. Realizó estudios de especialidad en Docencia, maestría y doctorado en Ciencias de la Educación.

*Berenice Alfaro Ponce*

Licenciada en Relaciones Internacionales por la Universidad Autónoma de Guadalajara; maestra en Derechos Humanos y Democracia por la FLACSO-México, en el campo de las políticas públicas. Desde 2006 trabaja en la UAEH en la Dirección de Relaciones Internacionales, donde es responsable del desarrollo y evaluación de proyectos de cooperación y movilidad con diferentes organismos gubernamentales y no gubernamentales a nivel nacional e internacional, así como consorcios internacionales. Enlace de

los programas de movilidad académica y estudiantil internacional. Sus temas de interés investigativo son: educación, interculturalidad y grupos vulnerables. Actualmente cursa el doctorado en Ciencias Sociales, con un estudio comparado.

*María Eugenia Ocampo Granados*

Doctora en Educación por la Universidad de Navarra, maestra y licenciada en Pedagogía por la Universidad Panamericana. Ha desarrollado actividades de docencia e investigación en la Universidad Panamericana y la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, así como de asesoría a instituciones educativas del sector público y privado.



**Estudios comparados en educación. Aplicación en el análisis sobre la formación de ciudadanía, problemáticas socio-culturales e históricas,**  
se diseñó en formato electrónico en la Dirección de Ediciones  
y Publicaciones con el apoyo de la Imprenta Universitaria y la Dirección  
de Tecnologías Web y Webometría de la Universidad Autónoma  
del Estado de Hidalgo, en el mes de agosto de 2021.





ISBN: 978-607-482-632-6

